

Université Paris 8 – Université Libre de Bruxelles
Ecole doctorale « Pratiques et théories du sens » (ED031)
Laboratoire CIRCEFT (EA 4384)

T H E S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 8 et
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

Discipline : sciences de l'éducation
présentée et soutenue publiquement
le 1^{er} février 2019 par
Françoise Robin

**Pratiques didactiques familiales et scolarisation en milieu populaire.
Enquête sur le traitement des devoirs scolaires
dans des familles précarisées**

Membres du jury

*Dominique Glasman, Professeur émérite de sociologie à l'Université de Savoie– LLSETI
rapporteur*

*Sabine Kahn, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles– Centre
de Recherche en Sciences de l'Education, directrice de thèse*

*Maria Pagoni, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Lille 3– CIREL-Profeor,
rapporteur*

*Patrick Rayou, Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8–
CIRCEFT-ESCOL*

*Bernard Rey, Professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'Université Libre de
Bruxelles– Centre de Recherche en Sciences de l'Education*

*Jean-Yves Rochex, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8– CIRCEFT-
ESCOL, directeur de thèse*

Remerciements

Je tiens à remercier mes directeurs de thèse, Sabine Kahn et Jean-Yves Rochex, ainsi que Bernard Rey, président du comité d'accompagnement, pour la confiance qu'ils m'ont témoignée tout au long de mon parcours doctoral, pour leurs nombreuses relectures, leurs judicieux conseils et leurs indispensables encouragements. J'ajoute une pensée émue pour Vincent Carette qui a suivi le début de cette recherche en tant que directeur de thèse.

Ma reconnaissance va aussi aux membres des différents collectifs de recherche auxquels j'appartiens, l'équipe ESCOL et le réseau RESEIDA (Université Paris 8) ainsi que le Centre de Recherche en Sciences de de l'éducation (ULB). Les rencontres avec ceux-ci ont nourri ma réflexion durant toutes ces années de recherche.

Mes remerciements vont encore aux parents et enfants qui ont accepté de participer à l'enquête et m'ont permis de réaliser cette étude. Je souhaite exprimer ma gratitude aux étudiantes de master de l'ULB pour leur précieuse collaboration dans le cadre de leur stage.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté de lire ce travail et d'en discuter avec moi. Plus particulièrement, je remercie Patrick Rayou, précieux accompagnateur de réflexion et d'écriture.

Je voudrais aussi remercier mes proches pour leur compréhension et leur soutien permanent.

Je remercie enfin ceux qui commenceront la lecture de ce document. Je les invite à faire ce que j'ai voulu faire pendant cette thèse, c'est-à-dire faire le poirier pour tenter de voir les choses du point de vue des familles enquêtées. Ils comprendront que cette posture ne fut pas simple à tenir au long cours.

SOMMAIRE

Introduction	12
Première partie : L'objet de recherche	19
Chapitre 1. L'objet de recherche :	21
L'accompagnement parental du travail scolaire hors la classe et ses enjeux	21
1-1 Situation actuelle : pratique à la fois banale et paradoxale	22
1-2 Des enjeux ancrés dans l'histoire.....	24
1-3 Discussion des enjeux au regard des inégalités sociales et scolaires	27
Conclusions du chapitre 1	33
Chapitre 2. Les familles de l'enquête	35
2-1 Des familles populaires	35
2-2 Des familles précarisées.....	39
2-3 Les familles observées.....	43
Conclusions du chapitre 2	45
Conclusions de la première partie.....	46
Deuxième partie : Questionnement et pistes de recherche	49
Chapitre 3. Apports et limites de l'usage des homologues entre modes de socialisation et classes sociales	51
3-1 Oralité et invariants oralo-pratiques.....	51
3-2 Association oralité et classes populaires	57

Conclusions du chapitre 3	59
Chapitre 4. Les évolutions du contexte sociétal.....	61
4-1 Impact de l'omniprésence de l'écrit	61
4-2 Effets de la massification scolaire	68
Conclusions du chapitre 4	74
Chapitre 5. Résistance et réflexivité.....	77
5-1 Résistance.....	77
5-1-1 Hétérogénéité des pratiques : entre tactiques et stratégies	77
5-1-2 Tactiques : entre autonomie et hétéronomie	80
5-1-3 Interactions et usage du temps	82
a. Temps kairos et interactions	82
b. Obstacles et opportunités	84
c. Innovation et hybridation.....	85
5-2 Réflexivité.....	86
5-2-1 Mise en discussion du « registre pratique » comme seul cadre de l'action en commun.....	86
5-2-2 Nécessité du registre « métapragmatique »	89
Conclusions du chapitre 5	91
Conclusions de la deuxième partie	92
Troisième partie : Choix méthodologiques et constitution du terrain d'étude	95
Chapitre 6. Observer le moment des devoirs dans des familles populaires précarisées	97
6-1 Délimitation du terrain d'étude.	97

6-1-1 Premiers entretiens : délimitation par rapport au niveau scolaire des enfants.....	97
6-1-2 Premières confrontations avec la législation : faux problème.....	99
6-2 Constitution du corpus d'analyse et négociation avec les familles	101
6-2-1 Prise de contact et méthode de recueil des données.....	101
a. Etablissement du contact avec les familles	101
b. Les enquêtrices.....	102
c. Observation directe	107
d. Des observations complétées par des commentaires.....	109
6-2-2 Lieu et moment des observations	110
a. Durée des observations	110
b. Comment rester ?.....	112
c. Difficultés liées à la durée.....	115
6-2-3 Présentation des familles retenues pour l'analyse	120
a. Caractéristiques socio-économiques et niveau d'étude des familles principales retenues pour l'analyse	120
b. Mini-portraits.....	123
Conclusions du chapitre 6	129
Chapitre 7. Analyse des matériaux : usage du langage et savoirs scolaires.....	131
7-1 Usage du langage, pratiques langagières et classes sociales.....	131
7-1-1 Langage et classes sociales	131
7-1-2 Codes sociolinguistiques ou pratiques langagières.....	134
7-1-3 Langage et classe sociale : observations d'interactions verbales	136
7-2 Recontextualisation des tâches et des savoirs.....	138
7-2-1 Pédagogie segmentaire et pédagogie institutionnelle	138

7-2-2 Recontextualisation	140
7-3 Classification/cadrage et étayage	144
Conclusions du chapitre 7	147
Conclusions de la troisième partie	148
Conclusions intermédiaires	151
Quatrième partie : Pratiques parentales d'accompagnement : « rapport à l'école » et « rapport à l'apprentissage ».....	157
Chapitre 8. Portraits de six familles : organisation spatio-temporelle et recontextualisation des tâches	159
8-1 Portrait Brandon et son père	161
8-1-1 Contexte des pratiques d'accompagnement	161
A. Les tâches scolaires.....	161
B. Organisation de l'espace/temps.....	164
8-1-2 Pratiques d'accompagnement.....	169
Montrer des procédures de résolution	169
Répéter	176
Reformuler.....	178
Énoncer des lois générales ou règles impersonnelles.....	181
Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux.....	183
Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant).....	185
Conclusion du premier portrait	187
8-2 Portrait Daniela et sa mère	190
8-2-1 Contexte des pratiques d'accompagnement	190
A. Les tâches scolaires.....	190
B. L'organisation de l'espace/temps.....	192

8-2-2 Pratiques d'accompagnement.....	195
Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant).....	196
Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux.....	203
Inciter à faire attention ou maintenir l'attention	206
Assurer un suivi gestuel	208
Etablir des relations dans l'espace graphique de la tâche.....	211
Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs	215
Conclusion du deuxième portrait	216
8-3 Portrait Edy et sa mère	219
8-3-1 Contexte des pratiques d'accompagnement	219
A. Les tâches scolaires.....	219
B. L'organisation du temps et de l'espace familial	223
8-3-2 Pratiques d'accompagnement.....	228
Injonctions à travailler	228
Montrer des procédures de résolution	232
Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs	237
Enoncer des lois générales ou règles impersonnelles	242
Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux.....	245
Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant).....	248
Conclusion du troisième portrait	252
8-4 Portrait Ethane et sa mère	254
8-4-1 Contexte des pratiques d'accompagnement	254
A. Les tâches scolaires.....	254
B. L'organisation du temps et de l'espace familial	257
8-4-2 Pratiques d'accompagnement.....	263
Injonctions à « faire ses devoirs ».....	264
Montrer des procédures de résolution	267
Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant).....	270

Répéter	275
Reformuler.....	277
Etablir des relations dans l'espace graphique de la tâche.....	280
Conclusion du quatrième portrait	281
8-5 Portrait Katia et sa mère	284
8-5-1 Contexte des pratiques d'accompagnement	284
A. Les tâches scolaires.....	284
B. L'organisation du temps et de l'espace familial	287
8-5-2 Pratiques d'accompagnement.....	290
Recourir à la norme	290
Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux.....	294
Enoncer des lois générales ou règles impersonnelles	299
Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs	301
Montrer des procédures de résolution	305
Etablir des relations dans l'espace graphique de la tâche.....	305
Conclusion du cinquième portrait	306
8-6 Portrait Kelly et sa mère.....	309
8-6-1 Contexte des pratiques d'accompagnement	309
A. Les tâches scolaires.....	309
B. Organisation de l'espace-temps familial	311
8-6-2 Pratiques d'accompagnement.....	315
Injonctions à se concentrer, réfléchir	315
Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant).....	324
Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs	329
Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux.....	334
Reformuler.....	336
Enoncer des lois générales ou règles impersonnelles	337
Conclusion du sixième portrait	338

Conclusions du chapitre 8	340
Chapitre 9. Analyse des portraits	347
9-1 Le contexte des pratiques d'accompagnement	347
9-1-1 La faisabilité des tâches scolaires	347
A. Ce qui circule de l'école vers la famille	348
B. Ce qui circule de la famille vers l'école	353
9-1-2 Organisation spatio-temporelle	356
A. Délimitation du temps consacré au travail scolaire	357
B. Durée du temps consacré au travail scolaire	358
C. Organisation de l'espace	358
9-1-3 Conception de la demande scolaire par les parents	362
A. Portraits 1 et 6 – normalité de l'aide	362
B. Portraits 4 et 5 – contraintes et tensions	365
C. Portraits 2 et 3 – responsabilité et malaise	369
D. Tableau de synthèse	374
9-1-4 Des rapports à l'école différents	375
A. Portraits 1 et 6	376
B. Portraits 4 et 5	377
C. Portraits 2 et 3	379
D. Tableau de synthèse	380
9-2 Pratiques d'accompagnement et rapport à l'apprentissage	382
9-2-1 Pratiques parentales d'accompagnement	383
Enoncer des lois générales ou règles impersonnelles	384
Mettre en relation des tâches avec des savoirs	386
Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux	389
Etablir des relations dans l'espace graphique de la tâche	393
Montrer des procédures de résolution	395
Répéter et reformuler	398
Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant)	400

9-2-2 Différents rapports à l'apprentissage.....	403
Rapport d'objectivation ou pratiques qui signalent des caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche.....	403
Rapport de monstration ou pratiques qui présentent des modèles de solution (démonstrations) ou réduisent les degrés de liberté.....	405
Rapport d'autonomisation ou pratiques qui maintiennent l'orientation.....	406
Conclusions du chapitre 9.....	407
Conclusions de la quatrième partie.....	411
Conclusions.....	415
Bibliographie.....	424
Annexe : devoirs.....	432
Portrait 1 : obs. 4 (je dessine des tas).....	432
Portrait 1 : obs. 6 (Les euros : pièces et billets).....	433
Portrait 1 : obs. 8 (tâche + extrait de transcription).....	435
Portrait 1 : obs. 14 (Relie chaque moment de la journée à l'horloge...).....	440
Portrait 1 : obs. 18 (Les droites parallèles).....	441
Portrait 1 : obs. 21 (Résous en appliquant les procédés).....	442
Portrait 2 : obs. 6 (Les nombres de 1 à 10).....	444
Portrait 2 : obs. 7 (Les lettres b et p).....	445
Portrait 2 : obs. 7 (Les nombres de 1 à 10).....	445
Portrait 2 : obs. 8 (Complète pour avoir 15).....	447
Portrait 3 : obs. 3 (préparation de dictée : mots avec ain/ein).....	448
Portrait 3 : obs. 6 (DU + DU = D / D = DU+DU).....	449
Portrait 3 : obs. 6 (1. Pour gagner, il faut avoir le plus de points...).....	450
Portrait 3 : obs. 12 (Evaluation : Les tables).....	451
Portrait 3 : obs. 15 (Relie chaque situation à l'opération qui convient).....	452
Portrait 4 : obs. 2 (Savoir calculer. Le carré magique).....	453
Portrait 4 : obs. 5 (correction d'une dictée).....	454
Portrait 4 : obs. 8 (Je suis un champion en calcul).....	455
Portrait 4 : obs. 15 (Additions).....	456
Portrait 4 : obs. 15 (Le nom est au masculin ou au féminin).....	457
Portrait 5 : obs. 1 (Les lettres [a] et [o]).....	458
Portrait 5 : obs. 3 (Le nombre 4).....	459
Portrait 5 : obs. 8 (Plus grand, plus petit, égal).....	460
Portrait 5 : obs. 8 (Lecture).....	461

Portrait 5 : obs. 10 (Les signes <, >, =)	462
Portrait 5 : obs. 12 (La lettre f, F, <i>f</i> , <i>F</i>)	463
Portrait 6 : obs. 3 (+/- 0 +/- 1)	464
Portrait 6 : obs. 4 (Banque d'images C/K/QU)	465
Portrait 6 : obs. 10.3 (Banque d'image « ch »)	466
Portrait 6 : obs. 10.5 (Exercices Lacunaires)	467
Portrait 6 : obs. 8 et 10.6 (Entoure tous les « k ». Retrouve les mots cachés)	468

Introduction

Devoirs scolaires : Pratique banale dans le système éducatif, les devoirs sont cependant un objet paradoxal. Régulièrement dénoncés par les enseignants qui mettent en doute leurs vertus cognitives et démocratiques, redoutés par les familles qu'ils mettent quotidiennement à l'épreuve, souvent traités a minima par des élèves qui y voient un prolongement domestique de la contrainte scolaire, ils demeurent très largement pratiqués malgré les préconisations institutionnelles qui tentent d'en limiter l'emprise (...) (Rayou, in Rayou et Van Zanten, dir, 2011, p. 15-16).

C'est d'une « pratique banale », mots par lesquels Rayou débute sa définition des devoirs scolaires, qu'il va être question dans cette thèse. Banale, sans doute, parce que nous avons tous « fait nos devoirs » durant notre scolarité. Banale peut-être aussi car, au milieu de toutes les évolutions qui transforment notre vie de tous les jours, cette pratique semble à première vue immuable. Banale encore car, ainsi que le remarque Glasman (2004) dans un rapport portant sur « le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », peu de recherches sont menées sur cet objet.

Pratique banale, certes, mais aussi paradoxale, relève Rayou. Pourquoi donc les devoirs scolaires sont-ils une pratique aussi répandue alors qu'ils sont dénoncés par les enseignants, redoutés par les parents, traités *a minima* par les élèves. Devons-nous chercher « à qui profite le crime » ?

Elle n'est peut-être pas si banale, cette pratique, puisqu'elle fait l'objet de régulations institutionnelles non respectées, ainsi que le constate aussi Rayou ... Faut-il se demander

qui veut en limiter l'emprise et pourquoi ? Mais aussi, pourquoi ces tentatives de régulation ne sont-elles pas respectées ? Quels en sont les enjeux ?

Ces quelques questions peuvent permettre de comprendre pourquoi nous nous intéressons à cet objet : une pratique que nous vivons (subissons) tous de génération en génération, qui à la fois ferait consensus et serait dénoncée et redoutée, dont l'immutabilité semble tenir à l'irrespect des règlements. Il semble bien y avoir là matière à réflexion.

En 2004, Glasman s'étonnait du peu de recherches menées sur cet objet « devoirs » qui pourtant, écrit-il, empoisonne des millions d'élèves, de parents et même d'enseignants. Depuis lors, nous pointons deux avancées importantes dans la tentative de comprendre un peu mieux cette pratique. Celles-ci ont eu lieu chronologiquement en parallèle à notre propre recherche.

La première avancée provient de deux enquêtes menées de 2005 à 2008 (Rayou, 2009). Sur base des constats tirés du rapport de Glasman que nous venons d'évoquer, ces enquêtes ont permis d'interroger le travail hors la classe à la fois d'un point de vue cognitif et d'un point de vue social. A l'issue de ces enquêtes, Rayou rappelle la nécessité de cesser de considérer les devoirs scolaires comme une pratique allant de soi. Pour ce faire, il propose de reconsidérer le rôle des acteurs qui gravitent autour de l'enfant, principalement l'enseignant et les parents. Ceci permettrait notamment de revoir le rôle que l'on attribue aux « familles les plus démunies, renvoyées à leur propre échec par la sollicitation d'une aide qu'elles ne peuvent apporter » (p. 165). Afin de repenser le rôle des uns et des autres, la question peut alors être posée ainsi : la pratique du travail scolaire hors la classe relève-t-elle « d'une nécessité interne » qui serait de l'ordre du cognitif ou du didactique ou relève-t-elle « de stratégies de domination » (p. 11) ?

La question concernant d'éventuels enjeux de pouvoir et de domination soulevés par la pratique des devoirs est au cœur de notre recherche. Nous l'abordons à travers l'étude de cette pratique au sein des familles populaires. Celle-ci a été également l'objet de recherche

de Séverine Kakpo (2010, 2012) avec laquelle nous avons eu l'occasion d'échanger tout au long de son travail de thèse.

C'est la deuxième avancée que nous repérons. La thèse menée par Séverine Kakpo de 2006 à 2010 vise en effet à contribuer à une meilleure connaissance de la mobilisation des familles populaires autour des enjeux d'apprentissage. C'est dans cette lignée que s'inscrit notre propre travail de recherche puisque nous choisissons de le centrer sur les pratiques des familles populaires. Nous avons néanmoins mené une étude sensiblement différente de la sienne : l'objet de recherche est plus large car il s'intéresse à l'ensemble du travail scolaire demandé aux élèves et pas seulement à des tâches de lecture ; notre corpus de données est essentiellement composé d'observations et non d'entretiens ; notre point de vue n'est pas scolaro-centré, nous le qualifions de « familio-centré » dans la mesure où nos interprétations sont guidées par le point de vue des parents. Nous tentons en effet d'approcher la logique propre aux pratiques parentales, et non de les examiner par rapport à leur conformité aux normes scolaires.

Au-delà du côté banal ou paradoxal du travail scolaire hors la classe, c'est le fait qu'il se situe à l'interface de l'école et des familles qui a guidé notre choix. Le moment d'accompagnement des tâches scolaires peut être alors considéré comme un lieu privilégié pour regarder ce qui circule et s'échange entre l'école et les familles populaires. Notre étude se situe donc aussi dans la continuité de celles menées sur les relations école-familles populaires dont un grand nombre sont articulées autour des enjeux de domination scolaire.

Une longue tradition d'analyse des relations entre l'école et les familles populaires traite la question en termes de distance et de domination de l'une sur les autres que nous préciserons par la suite. Nous n'en retenons, dans cette introduction, que la discussion entre Thin et Glasman qui fut une des bases du questionnement de notre recherche. En effet, Thin (1998) oppose le « mode scolaire de socialisation » au « mode populaire de socialisation ». Cependant, dès 1999, Glasman, dans une recension de l'ouvrage de Thin, questionne la vision dichotomique de celui-ci à propos des relations entre l'école et les

familles populaires. Il formule ainsi son questionnement : « N’y a-t-il pas, au moins dans certaines familles populaires, des « modes de socialisation » qui, pour n’être pas copie conforme du « mode scolaire », en sont proches et ne paraissent nullement incompatibles avec lui (...) ? » (p. 162). Cette dernière question est bien celle qui est au cœur de notre recherche.

Nous accordons une grande importance à cette question parce qu’elle correspond à une intuition qui s’est précisée au cours de notre propre expérience. En effet, nos nombreuses rencontres pendant plus de trente ans avec des familles pauvres nous font penser que les modes de socialisation de ces familles peuvent être pensés de manière nuancée. Nous avons fréquemment l’occasion de discuter avec ces familles dans une association dont l’objet principal est la résistance à la misère (L.S.T.)¹. Ces discussions sont le plus souvent informelles au cours d’échanges autour d’une grande table et du café, mais s’inscrivent parfois aussi dans le cadre d’activités formelles, toutes organisées autour de l’expression de chacun et de tous. Expression et résistance sont ainsi au cœur de nos rencontres.

C’est à la fois dans la continuité de ces échanges et en prenant en compte l’héritage des analyses en terme de domination que nos questions de recherche se sont précisées. Nous les posons en regard des évolutions récentes, notamment la massification scolaire et la diffusion importante de l’écrit dans toute la société.

De ce fait, si le questionnement de notre recherche est bien celui de Glasman (1999) évoqué ci-dessus, les questions sont plus spécifiques. Elles sont en effet orientées, comme l’indique le titre de la thèse, sur « les pratiques didactiques familiales et la scolarisation ». Le lien qui unit les termes « pratiques familiales » et « scolarisation » sera envisagé sous deux angles : d’une part l’influence de la scolarisation massive sur la société en général et plus spécifiquement sur les pratiques de socialisation dans les classes populaires et d’autre

¹ L.S.T. (Luttes, Solidarités, Travail) est un mouvement de rassemblement des plus pauvres et de luttes avec d’autres, en résistance à ce qui produit la pauvreté <http://www.mouvement-lst.org/resume.html>

part, la diversité potentielle des pratiques familiales par rapport à un objet mi-scolaire, mi-familial, se situant à la frontière entre école et famille.

La première partie est consacrée à la présentation de l'objet empirique, à savoir la manière dont les familles de milieux populaires précarisés « font avec » (de Certeau, 1990) le travail scolaire à réaliser par leurs jeunes enfants à la maison. Le premier chapitre donne des indications sur « le travail scolaire hors la classe » en vue de saisir les enjeux liés à la place d'interface qu'il occupe entre école et familles. Ces enjeux sous-jacents à la pratique des « devoirs » sont discutés, notamment au regard des inégalités scolaires. Le deuxième chapitre précise les critères de choix des familles retenues pour l'enquête à partir d'un questionnement sur les notions de « populaire » et « précarité ».

La deuxième partie problématise la question de recherche à partir de différents modèles théoriques et initie des pistes d'analyse. A partir de l'interrogation de Glasman (1999) évoquée ci-dessus, nous nous demandons ce qu'impliquent les termes de « proximité » et d'« incompatibilité » que celui-ci emploie pour questionner le rapport entre les modes de socialisation dans les familles populaires et le mode de socialisation scolaire. Dans le troisième chapitre, on recherche d'où vient l'association de classes sociales à des modes de socialisation particuliers, plus spécifiquement on se demande ce qui est à l'origine de l'assignation des classes populaires à l'oralité. Le quatrième chapitre montre pourquoi nous posons cette question aujourd'hui en la situant dans le contexte sociétal actuel, c'est-à-dire en tenant compte des évolutions qui l'ont marqué, notamment la massification scolaire et la diffusion importante de l'écrit dans toute la société. Afin de mettre en discussion l'assignation des classes populaires à l'oralité dans le discours des chercheurs, le cinquième chapitre revient sur la question de Rayou (2009) posée en début d'introduction sur le rôle du travail scolaire hors la classe et permet ainsi de poser la question de son rôle dans de potentielles stratégies de domination des familles les plus démunies. Si tel est le cas, nous nous demandons quelles formes pourrait prendre la résistance à la domination dans les pratiques parentales en milieu populaire précarisé. Nous le faisons à partir du modèle théorique de de Certeau (1990) qui semble particulièrement approprié à ce projet puisque sa recherche a été motivée par une

interrogation constante sur les actions quotidiennes des individus – particulièrement dans les classes dominées – dont il souhaite montrer qu’ils ne sont pas entièrement voués à la passivité. Nous complétons l’étude des formes de résistance par un apport en termes de réflexivité afin d’interpréter des moments particuliers où l’action ne va plus de soi et où les individus sont amenés à en interroger les modalités et conditions (Boltanski, 2009).

La troisième partie précise l’approche méthodologique. Le sixième chapitre explique la constitution du corpus d’analyse à partir des limitations dont certaines sont apparues durant une mini-enquête préliminaire et d’autres sont issues de l’étude de la législation. Il argumente aussi le choix de l’observation comme méthode de recueil des données et présente les six familles retenues pour l’analyse. Le septième chapitre indique comment vont être analysées les pratiques familiales. Nous les avons qualifiées dans le titre de la thèse de « didactiques ». Nous avons plutôt envisagé ce terme au sens de transmission de savoirs, avec adaptation de ceux-ci à l’apprenant, sans entrer dans d’autres considérations qui relèveraient davantage de la didactique. Nous étudions plus particulièrement l’usage du langage par les parents et l’accompagnement scolaire par ceux-ci sous forme d’étayage (Bruner, 1993). Pour ce faire, nous prenons en compte les effets de la circulation des tâches scolaires du contexte scolaire au contexte familial, autrement dit les effets de leur « recontextualisation » (Bernstein, 2007).

La quatrième partie présente les résultats de la recherche sous forme de portraits des six familles principales retenues pour l’étude et d’analyse de ceux-ci. Le huitième chapitre analyse les pratiques parentales en les présentant sous forme de portraits de famille. Le choix d’une présentation par portraits vise à apporter des premiers éléments de réponse à nos questions tout en tentant de conserver la cohérence et la spécificité de chaque famille dans sa manière de concevoir l’école, les apprentissages, les savoirs et la fonction parentale. Les portraits sont composés de trois parties : la présentation des tâches scolaires réalisées par l’enfant et le parent durant les observations en vue de voir ce qui contraint les manières de faire des parents et leurs marges de manœuvre, l’organisation spatio-temporelle du moment des devoirs et les pratiques d’accompagnement des parents afin de repérer les indices permettant de comprendre leurs pratiques en regard de la

résistance à la domination. Le neuvième chapitre est consacré aux analyses transversales à partir des dimensions « rapport à l'école » et « rapport à l'apprentissage » dont nous précisons le sens en cours de travail.

L'objectif principal de la thèse est donc de montrer que l'étude des modes de faire des parents lors de l'accompagnement des devoirs, à partir de modèles théoriques issus de divers horizons (sociologie, psychologie, philosophie) permettrait de poser la question des rapports entre modes de socialisation et classes sociales et d'en nuancer la vision dichotomique.

Première partie : L'objet de recherche

La première partie présente l'objet de recherche « les modes de faire familiaux avec le travail scolaire hors la classe » en exposant d'abord les enjeux qui traversent le travail scolaire hors la classe et en précisant ensuite la population concernée par la recherche.

Chapitre 1. L'objet de recherche :

L'accompagnement parental du travail scolaire hors la classe et ses enjeux

Dans l'introduction, nous avons défendu le choix de l'étude de l'accompagnement des devoirs par les familles comme objet de recherche du fait de la position d'interface du travail scolaire hors la classe entre les familles et l'école. Avant de regarder ce qui circule entre ces deux lieux ainsi que les modes d'échange entre ceux-ci, il nous faut d'abord préciser la nature paradoxale de l'objet « travail scolaire hors la classe ».

Pour cela, nous reprenons le questionnement posé dans l'introduction. A partir de la définition des devoirs proposée par Rayou (2011), nous nous posons en effet deux questions. Nous nous demandons d'une part pourquoi cette pratique reste si répandue alors qu'elle est dénoncée par les enseignants, redoutée par les parents, traitée *a minima* par les élèves et d'autre part pourquoi les tentatives de limiter son emprise ne sont pas respectées. Pour faire le point sur les tentatives de limitation de l'emprise des devoirs, nous débutons le premier chapitre en exposant la situation actuelle par rapport à la réglementation du travail scolaire hors la classe.

Dans la suite du chapitre, nous envisageons les enjeux liés à cette situation. Autrement dit, nous nous demandons quels enjeux sont sous-jacents à cette sorte d'immuabilité que présente le travail scolaire hors la classe. Plus particulièrement par rapport à notre recherche, la question serait formulée ainsi : Que devons-nous savoir des enjeux liés à cette pratique pour comprendre ce qui se joue durant le moment des devoirs au regard des inégalités scolaires et sociales ?

1-1 Situation actuelle : pratique à la fois banale et paradoxale

Pour saisir les enjeux des « devoirs scolaires »², nous commençons par constater la situation actuelle avant d'en retracer l'histoire. C'est tout d'abord la question de la régulation des devoirs qui est posée : comment est-elle organisée et pourquoi elle n'est pas respectée ? Autrement dit, que sait-on des tentatives de régulation de la part du politique ?

En France, depuis 1956, une circulaire interdit aux enseignants du primaire de donner des devoirs écrits à la maison. La publication de plusieurs textes rappelant cette interdiction et ensuite la réactualisation de cette circulaire en 1994 montrent que celle-ci n'est pas respectée par les enseignants qui continuent à donner des devoirs aux élèves (Glasman, 2004).

En Belgique francophone, la régulation des devoirs à domicile est précisée dans plusieurs plans d'étude à partir de 1922 et ensuite par une circulaire ministérielle dès 1976. Celle-ci ne concerne qu'une partie des établissements, mais en 2001, le décret sur la régulation des travaux à domicile est voté et applicable à toutes les écoles. Ce décret précise le temps maximum que l'élève peut consacrer aux devoirs scolaires et l'obligation que ceux-ci puissent être réalisés sans l'aide d'un adulte. Il interdit le travail à domicile (excepté la lecture) pour les deux premières années de l'enseignement primaire. Douze ans après la signature du décret, la fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (FAPEO) pose encore et toujours la question de la pertinence du travail à domicile ainsi que celle de la légitimité qu'aurait l'école à confier à des acteurs extérieurs les exercices qui relèvent de ses propres compétences et responsabilités (Meunier, 2013). Cette interrogation est prise en compte dans les travaux du « pacte pour un enseignement d'excellence » menés par la ministre de l'enseignement obligatoire, en l'intégrant dans la réflexion sur les rythmes scolaires (*Etat des lieux*, juin 2015 ; décembre 2016).

² Nous utilisons, dans ce document, indifféremment « travail scolaire hors la classe » et « devoirs scolaires ».

Les mêmes constats sont donc posés pour la France et la Belgique, à savoir des prescriptions légales non respectées en termes de durée et de quantité de devoirs à la maison (Besson, 2004). Parallèlement et très certainement en lien avec l'inapplication des réformes, on assiste, tant en France qu'en Belgique francophone, à l'explosion de l'offre d'accompagnement scolaire et à la multiplication des dispositifs d'aide aux devoirs, notamment dans les quartiers populaires.

En Belgique francophone, ce phénomène se cristallise dans la multiplication des « écoles de devoirs ». Ce sont des structures d'accueil des enfants qui définissent leur activité en termes de travail pédagogique, éducatif et culturel de soutien et d'accompagnement à la scolarité et à la formation citoyenne en dehors des heures scolaires. Elles sont reconnues par décret depuis 2004. Actuellement, on est loin de la création de la première école de devoirs en 1973. On recense en effet, un peu plus de 40 ans plus tard, près de 400 écoles de devoirs. Près d'un enfant sur 40 enfants scolarisés en Belgique francophone fréquente une école de devoirs, près de 90 % d'entre elles disent accueillir des enfants de milieux très défavorisés et les listes d'attente sont en constante augmentation (Ecoles des devoirs : l'état des lieux, 2011-2014)³.

Suite à ce constat, en Belgique francophone, une recherche a été commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ) en vue d'établir un état des lieux de la place des travaux à domicile dans la vie des enfants de l'enseignement primaire (2012). Cet état des lieux a donné lieu à une recherche-action à laquelle nous avons participé en tant que chercheuse en vue de sensibiliser les futurs enseignants à cette problématique qui touche aux droits des enfants et aux inégalités scolaires (2013-2015). Ce n'est pas de cette recherche que nous rendrons compte dans cette thèse, bien que celle-ci soit inscrite également dans une réflexion sur les inégalités scolaires. Nous y avons notamment montré qu'une participation effective des futurs enseignants à l'aide aux devoirs au sein des structures « écoles de devoirs » leur faisait

³ <http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=15931>

prendre conscience de la relation entre « travail scolaire à domicile » et « inégalités scolaires »⁴.

Pour comprendre l'origine de la situation actuelle, tentons de la situer dans son contexte historique.

1-2 Des enjeux ancrés dans l'histoire

Tout d'abord, il apparaît que le travail hors la classe s'inscrit dans une longue histoire qui mène à lui faire prendre une importance jamais égalée auparavant. La tendance croissante à faire travailler les élèves hors la classe ne semble pas être un effet de mode car, nous allons le voir, elle s'inscrit dans un mouvement d'externalisation de longue durée (Rayou, 2009). C'est ce mouvement que Maulini (2000) qualifie de « paradoxe de la clôture scolaire » puisque la charge d'instruction est renvoyée à la famille initialement déchargée de cette tâche.

Dans un chapitre intitulé « aspects d'une externalisation », Kherroubi (in Rayou, 2009) retrace l'évolution de la prise en charge du travail personnel des élèves en dehors de la classe. L'évolution s'explique par deux phénomènes qui se complètent : l'investissement des parents lié à leur désir de soutenir la scolarité de leurs enfants d'une part et l'externalisation d'une partie du travail scolaire d'autre part. Même si cette évolution s'est déroulée selon un processus progressif, un tournant important semble avoir été pris dans les années 60. C'est en effet à partir de ce moment-là que l'institution scolaire donne

⁴ Le rapport de recherche est disponible sur le site de l'OEJAJ - <http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=travauxdomicile> Cette recherche a abouti à la création d'un module de formation réalisé en collaboration avec des étudiants futurs enseignants L'objectif de ce module de formation s'apparente à un accompagnement des étudiants dans un travail de problématisation de la thématique dans le but de se construire personnellement une opinion professionnelle qui évoluera en fonction des contextes.

l'impression de conférer certaines responsabilités de l'Etat aux familles en externalisant de plus en plus une partie des tâches liées aux apprentissages scolaires.

La rupture se situe dans les années 60-70. Dans le primaire comme dans le secondaire, les tâches à faire en dehors de la classe sont appelées « travail à la maison ». Cette expression a plusieurs sens. Elle ne désigne pas seulement un lieu. Elle indique surtout qu'une partie du temps d'apprentissage scolaire concerne en premier chef les élèves et leurs familles. Ce temps relève en tout cas de leur responsabilité (Kherroubi, in Rayou, 2009, p. 25).

A partir des années 60, ces deux phénomènes ont ainsi amené une responsabilisation des parents dans le suivi du travail scolaire hors la classe. C'est ainsi que peu à peu, le terme « parents » a été marqué d'une connotation « scolaire » par l'école (Kherroubi, 2009). Parallèlement à l'externalisation du travail scolaire, on constate également l'association de plus en plus étroite entre celui-ci et la réussite scolaire. Ceci amène à la situation actuelle où l'efficacité de l'école semble dépendante du suivi scolaire apporté en dehors d'elle, notamment par les parents⁵.

Ainsi l'efficacité de l'école semble-t-elle surtout liée, aujourd'hui, à la capacité pour l'enfant d'avoir accès à des soutiens péri scolaires et extrascolaires divers : aide parentale, services éducatifs et culturels communaux (...) (Kherroubi, in Rayou, 2009, p. 27).

La responsabilisation des parents ne porte donc plus seulement, comme auparavant, sur le suivi du travail scolaire de leurs enfants. Elle s'élargit à la réussite scolaire de ceux-ci. C'est ainsi que peu à peu, les parents sont amenés à devenir responsables de la réussite ou de l'échec scolaire de leurs enfants. Autrement dit, ce n'est donc plus seulement le travail scolaire réalisé à l'école qui est, selon le principe méritocratique, explicatif de la réussite scolaire des élèves. S'ajoute à ce principe que le travail scolaire hors la classe, et

⁵ Et parallèlement par d'autres catégories d'acteurs dans le cadre de l'accompagnement et du soutien scolaire.

de ce fait la participation des familles à ce travail, devient lui aussi explicatif de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves.

C'est d'ailleurs la responsabilisation des familles qui fait l'unité de l'objet « travail pour l'école en dehors de l'école » selon Glasman (2004). Les devoirs et l'accompagnement de ceux-ci, par les parents ou d'autres acteurs, « matérialisent une responsabilité éducative majeure aujourd'hui reconnue aux parents, celle de la réussite scolaire, qui, plus semble-t-il que toute autre dimension de l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants, engage de fait leur image en tant que « bons parents » (p. 6-7).

Nous ajoutons ici deux constats qu'il semble intéressant de prendre en compte, à ce stade de notre réflexion, pour comprendre ce qui se joue aujourd'hui dans l'accompagnement des devoirs. Le premier concerne les parents eux-mêmes. Il est en effet possible que la responsabilisation des parents soit en partie consécutive à la massification scolaire et à l'élévation du niveau de scolarisation des parents qu'elle a engendrée. En effet, à partir des années 60, puis de façon accélérée dans les années 70-80, se développent de nouveaux rapports entre école et familles. Ces changements, résultant de négociations qui contraignent l'école à accorder aux familles de nouveaux droits et responsabilités mais aussi de l'importance grandissante de la scolarisation sur l'avenir social des enfants, conduisent les familles à se restructurer autour de l'enjeu scolaire (Kakpo, 2010). Le second constat est plus spécifique à notre objet de recherche : l'externalisation du travail scolaire et la responsabilisation des parents qui y est liée reposent sur une conception découplée de l'enseignement et de l'apprentissage (Rayou, 2009).

Elle [l'externalisation] est en réalité largement légitimée par des considérations qui relèvent de la façon dont l'institution scolaire perçoit classiquement l'activité respective des enseignants et des élèves : s'il est admis que les premiers enseignent et que les seconds apprennent, il est alors facile de découpler le fait de faire la leçon de celui d'apprendre et de considérer que les deux moments peuvent être disjoints. (...) la possibilité de détacher le temps didactique de celui de l'apprentissage

permet, formellement du moins, de renvoyer à d'autres lieux et d'autres moments les difficultés d'appropriation des savoirs (...) (p. 163).

Dans cette manière d'envisager enseignement et apprentissage, l'appropriation des savoirs revient donc à l'élève, que ce soit en classe ou ailleurs. Ceci semble important dans la mesure où, dans cette conception où enseignement et apprentissage sont disjoints, les difficultés d'apprentissage (ou du moins une partie d'entre elles) pourraient alors être traitées hors la classe.

1-3 Discussion des enjeux au regard des inégalités sociales et scolaires

Après cet aperçu historique retraçant l'externalisation progressive du travail scolaire, ce qui l'a rendue possible et une première esquisse de ses effets, il reste une question non résolue. Il s'agit de se demander ce qui peut expliquer que cette situation perdure malgré les prescrits légaux que nous avons rappelés ci avant.

Une réponse à cette question pourrait être envisagée en termes d'enjeux pour les acteurs sociaux que sont les enseignants et les parents. En effet, Glasman (2004) recense les enjeux qui seraient explicatifs de cette situation « illégale ». Pour les enseignants, les enjeux liés aux devoirs pourraient être de donner une image de sérieux, d'obliger les élèves à donner de l'importance au scolaire ou d'élargir le temps scolaire. Pour les parents, les devoirs pourraient donner réalité au travail fait à l'école, permettre un contact avec l'école (parfois le seul possible) et dans certains cas, imposer une discipline aux enfants. De plus, ainsi que le suggère Kakpo (2012), pour les parents, le suivi des devoirs semble un moyen d'action relativement accessible dans un contexte où ceux-ci matérialisent à la fois le poids de la responsabilité conférée aux familles par l'école et l'importance considérable des enjeux scolaires pour les parents.

Il semble nécessaire, avant de continuer la réflexion, de questionner les enjeux repérés par Glasman en les plaçant en regard des inégalités scolaires. Dès lors, nous montrons dans ce qui suit en quoi l'élargissement du temps scolaire (enjeu pour les enseignants) ainsi que la possibilité de donner réalité au travail fait en classe et d'avoir un contact avec l'école (enjeux pour les parents) posent question et problème dès que ces enjeux concernent des familles populaires qui seraient moins proches de l'école que d'autres familles et/ou des élèves en difficulté.

Du côté des parents : donner réalité au travail fait à l'école et entrer en contact avec l'école

Au lieu de permettre aux parents de visualiser le travail fait en classe, il semble qu'une image faussée de l'apprentissage scolaire pourrait être donnée à ceux-ci via les devoirs. Le travail scolaire en classe semble avoir en effet plus rapidement évolué que les devoirs. Les devoirs sont encore et toujours majoritairement des activités classiques de mémorisation et de répétition alors que les méthodes d'enseignement se sont transformées peu à peu (Besson, in Glasman et Besson, 2004). Les devoirs, en ce sens, semble comporter un risque pour les familles les plus éloignées de l'école. En effet, l'accompagnement demandé aux parents à propos de tâches qui ne seraient pas représentatives des apprentissages réalisés en classe pourrait amener des discordances entre ce que l'enfant apprend en classe (ou la manière dont il apprend) et ce que le parent pense qu'il apprend (ou de la manière dont il apprend).

D'autre part, Glasman pointe la possibilité, parfois la seule qui serait possible, pour les parents d'entrer en contact avec l'école via les devoirs. Pour ce point, nous nous référons à la « bibliographie sur les relations école-familles en Education prioritaire »⁶ réalisée par le centre Alain-Savary qui propose une sélection d'ouvrages et d'articles de revue publiés entre 1994 et 2006. L'ensemble des références montrent les difficultés des relations école-familles populaires. Les auteurs qui analysent la question des relations école-familles populaires le font, en effet, en termes de rencontre manquée (Barthélemy, 1998) ;

⁶<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/recherches-et-rapports/archives-ecole-parents/bibliographie-sur-les-rerelations-ecole-familles-en-zep-rep>

méfiance (Cunha, 1998), malentendu (Dubet, 1997), décalage culturel (Dubreuil, 2000), opposition (Gayet, 2000), différend (Périer, 2005), suspicion (Le monde de l'éducation, 2006), conflit (Migeot-Alvarado, 2000), opacité (Le Breton, 1998), confrontation inégale (Thin, 1998), etc.

Nous nous demanderons au cours de nos analyses en quoi le travail scolaire hors la classe participe (ou non) de cette « rencontre manquée » entre l'école et les familles populaires : exacerbe-t-il la méfiance, le décalage, l'opposition, le différend, la suspicion, le conflit, l'opacité, la confrontation inégale entre les deux parties ? Ou permet-il, comme semblent le penser certains parents, d'entrer en contact avec l'école ? Si le travail scolaire hors la classe donne l'impression aux parents d'avoir une certaine visibilité de ce qui s'y passe pour leur enfant, nous émettons dès à présent des doutes sur les possibilités de relations qu'il permet de nouer entre les enseignants et les parents. Kherroubi (2008) constate en effet, à la suite d'observations et d'entretiens avec des parents, que l'aide parentale, même si elle est très importante en primaire, fait difficilement l'objet d'échanges entre les enseignants et les parents sur les manières concrètes de faire.

Du côté des enseignants : élargir le temps scolaire

Un des enjeux des devoirs scolaires pour les enseignants, pointé par Glasman (2004), est l'avantage que leur procureraient les devoirs sous forme d'une augmentation de la durée du temps scolaire. C'est donc l'aspect quantitatif du temps qui semble important dans cet enjeu. Mais que se passe-t-il durant ce temps « élargi » ? La thèse de Félix (2003) donne des éléments de réponse significatifs par rapport à notre propre recherche car elle pose la question au regard des inégalités scolaires.

Félix (2003) examine la circulation des objets scolaires entre l'école et la maison. En adoptant un point de vue didactique, elle nomme ces deux espaces des « milieux ». Sans entrer dans des précisions didactiques, une manière de présenter le propos de l'auteure est de dire que le « milieu didactique principal » représente le travail en classe et que le

« milieu didactique auxiliaire » représente le travail à la maison. Le travail hors la classe est qualifié d'« auxiliaire » car l'auteure ne considère pas le travail à la maison comme autonome, mais bien comme auxiliaire par rapport au travail en classe. La chercheuse s'interroge sur la possibilité de (re)constructions différentes du milieu auxiliaire hors la classe en fonction de la position que l'élève occupe dans la classe à partir de l'étude de l'histoire et des mathématiques en début de secondaire (Joshua et Félix, 2002, Félix, 2003). Elle constate que le temps scolaire hors la classe est vécu différemment selon la position que l'élève occupe dans la classe. D'un côté, les élèves « forts » font référence et attribuent de l'importance au travail fait en classe pour réaliser leur travail à la maison. De l'autre côté, les élèves « faibles » expriment la nécessité de rattraper à la maison ce qu'ils n'ont pas réussi à construire en classe et tentent désespérément de reconstruire un milieu pour l'étude chez eux.

On remarque que les élèves jugés « bons » par l'institution n'étudient pas, à la maison, exactement les mêmes objets de savoir que les élèves jugés « en difficulté ». (...) les épisodes de vie didactique en mathématiques comme en histoire soulignent l'importance que les bons élèves accordent au travail fait en classe. Sans ce travail, il est impossible de satisfaire aux réquisits de l'institution scolaire et de s'acquitter convenablement de son travail ». [Par exemple] « en fait il faut écouter en classe ... comprendre ... et après cela revient tout seul » (...) En revanche, les élèves les plus faibles (...) ne réussissent pas à établir des rapports de dépendance entre ces deux milieux pour l'étude, la classe et le domicile de l'élève. [Par exemple] après avoir cité tout ce qu'il a fait chez lui pour réviser en vue d'un contrôle de mathématiques « j'avais l'impression que ce n'était pas en rapport avec ce qu'on avait fait (...) moi tout ce que j'avais révisé en exercices ... tout ça [les questions posées lors du contrôle]... cela n'avait rien à voir avec ce que j'avais fait » (p. 380)

Ce qui semble particulièrement intéressant à retenir pour notre propos, c'est la conclusion à laquelle son questionnement l'a menée. Elle constate en effet que la nature du travail réalisé à la maison, y compris les objets de savoir travaillés, est différente selon la position de l'élève dans la classe, c'est-à-dire selon que l'élève soit « fort » ou « faible ». Ainsi qu'on

le voit dans les exemples ci-dessus, le travail hors la classe des élèves forts est plus proche de l'apprentissage réalisé en classe que celui des élèves faibles. Même si ce constat concerne des élèves du secondaire, nous pensons qu'un lien peut être établi entre celui-ci et les observations des pratiques et dispositifs d'enseignement des chercheurs de RESEIDA dans l'enseignement primaire (Rochex et Crinon, 2011).

Les chercheurs de RESEIDA ont en effet montré que les situations d'apprentissage, dans leur milieu d'origine même, c'est-à-dire la classe, sont souvent détachées de la référence explicite au savoir ou au savoir-faire auxquels elles sont censées donner accès. Cette constatation récurrente peut être expliquée en partie par les pratiques d'enseignement, lorsque « les savoirs sur lesquels porte l'institutionnalisation restent flous ou à l'état de connaissances implicites, on peut émettre un doute sur leur existence pour une majorité d'élèves ou sur leur avenir » (Coulange, in Rochex et Crinon, 2011, p. 43) , ou encore lorsque l'on fait « comme si les tâches et les dispositifs mis en place étaient en quelque sorte auto-suffisants, comme si avoir fait ou avoir réussi suffisait à avoir appris ou avoir compris » (Rochex, in Rochex et Crinon, 2011, p. 179).

Autrement dit, les constats faits par Félix (2003) rejoignent, à notre avis, ceux faits par RESEIDA (Rochex et Crinon, 2011) du point de vue de leur implication pour notre recherche : la réalisation des tâches et la participation aux dispositifs en classe ne sont pas garants de la possibilité de mobiliser, à la maison, des connaissances construites en classe.

Pour en savoir un peu plus sur les élèves qui occupent des positions d'élèves faibles dans la classe, il a semblé intéressant de prendre en compte, après l'angle de vue didactique, un point de vue psychologique. Nous mentionnons donc ici quelques caractéristiques des élèves « les moins performants » (Cèbe, 2000). Dans sa recherche de thèse, Cèbe (2000) présente une revue de la littérature permettant de repérer un grand nombre de caractéristiques du développement spécifiques aux élèves faibles qu'elle qualifie d'élèves « les moins performants ». Sa thèse visait à concevoir une intervention psychopédagogique pour des élèves en ZEP en tenant compte de ces caractéristiques. Ce

n'est pas notre objectif. Néanmoins, un aperçu de ces caractéristiques peut aider à saisir qualitativement ce qui se passe durant le temps hors la classe pour des élèves faibles.

D'un point de vue psychologique, les élèves scolairement les moins performants présentent certaines caractéristiques spécifiques qu'elles soient, comme nous allons le détailler, de nature cognitive, métacognitive, motivationnelle ou fonctionnelle (Cèbe, 2000). D'un point de vue cognitif, ces élèves ont des difficultés à mobiliser dans d'autres contextes des savoir-faire procéduraux acquis dans une situation particulière. Ces connaissances ne peuvent être conceptualisées faute d'être redécrites suffisamment, déficit plus fréquent en milieux populaires (Rochex, 1997)⁷. Peu de connaissances métacognitives sont constatées chez ces élèves, particulièrement ceux dont les familles sont les plus éloignées de l'univers scolaire. Les élèves n'ont pas conscience de la nature du travail intellectuel attendu pour réussir à l'école (Charlot, 1997 ; Lahire, 1993b ; Rochex, 1997). Par ailleurs, ils ont besoin d'une assistance constante pour maîtriser les apprentissages, pour centrer leur attention sur la tâche ou pour persévérer en cas de difficulté. Si on regarde leurs comportements du point de vue de la motivation, on constate qu'ils tentent d'éviter les situations scolaires risquées et délèguent le contrôle de leurs apprentissages à leurs parents ou enseignants. Les caractéristiques fonctionnelles repérées montrent la recherche de sécurité dans leurs actions et l'attente qu'on leur dise ce qu'ils doivent faire.

Cèbe (2000) met en lien ces caractéristiques des enfants/élèves avec les représentations des parents de milieu populaire sur l'éducation et le développement des enfants. En effet, Kohn *et al.* (1994) constate que les parents de milieu populaire pensent qu'un enfant « ne s'élève pas tout seul » et qu'il faut « être sans cesse derrière lui ». Toujours selon Cèbe (2000), d'autres recherches, menées à la même époque, montrent que, dans les milieux plus favorisés, les parents ont au contraire tendance à favoriser l'autonomie et l'initiative personnelle (notamment Bergonnier-Dupuy, 1995 ; Pourtois et Desmet, 1998).

⁷ Nous reviendrons sur la difficulté d'établir des liens entre deux contextes à partir de la notion de « recontextualisation » (Bernstein, 2007).

Au vu de ces quelques éléments à propos des caractéristiques des élèves en difficulté scolaire et des représentations de l'éducation par les parents de milieu populaire, il apparaît que la demande d'assistance et le besoin de sécurité des enfants ainsi que l'inclinaison des parents à les guider (être sans cesse derrière eux) pourraient nous aider à comprendre ce qui se passe durant le temps de travail à la maison.

Conclusions du chapitre 1

D'un point de vue historique, on constate que les prescriptions légales pour limiter l'emprise du travail scolaire hors la classe ont été vaines tant en Belgique francophone qu'en France. Parallèlement, depuis les années 60, la demande de l'institution scolaire vis-à-vis des parents par rapport au suivi du travail scolaire et à la prise en charge d'une partie des apprentissages scolaires n'a cessé de croître. Autrement dit, l'évolution du travail scolaire a été marquée par l'accroissement de l'importance donnée au travail scolaire hors la classe et la responsabilisation attribuée aux familles, de la réussite ou de l'échec scolaire de leurs enfants (Glasman, 2004 ; Kherroubi, 2009).

Comment expliquer la concomitance de ces deux constats ? Glasman (2004) propose une réponse en termes d'enjeux pour les principaux acteurs que sont les enseignants et les parents. Pour les premiers, il s'agit d'augmenter l'importance que les élèves accordent au travail scolaire, notamment en augmentant le temps consacré à celui-ci. Pour les seconds, il s'agit de la possibilité d'avoir un contact avec l'école par le biais du travail scolaire réalisé à domicile.

Dans un contexte d'inégalités scolaires, il a semblé nécessaire d'envisager ces enjeux au regard de la sociologie des inégalités. L'objet « travail scolaire hors la classe » prend alors une dimension problématique particulière qui s'ajoute à l'irrespect global des lois. Nous en envisageons deux aspects.

Le premier concerne les tâches scolaires qui constituent le travail scolaire hors la classe. Il semble qu'elles ne sont pas le reflet de la réalité de la classe. Dans notre recherche, nous allons tenter de repérer ce que les tâches scolaires donnent à voir des enjeux scolaires. Pour cela, nous observons les tâches elles-mêmes et ce que les parents de milieux populaires font avec ces tâches : ce qu'ils en disent, comment ils organisent le « travail », ce qui se passe dans les interactions parents-enfants à partir de ces tâches.

Le second aspect concerne les élèves et le lien qu'ils peuvent faire entre ce qui se passe en classe et ce qui doit être réalisé hors la classe : il apparaît que ce qui circule est assez différent selon que l'on soit un élève en difficulté d'apprentissage ou non. Nous allons donc être particulièrement attentive à ce que les enfants des familles observées apportent chez eux en provenance de la classe en termes de connaissances : quels liens font les enfants et les parents avec le travail réalisé en classe ? Les apports didactiques (Joshua et Félix, 2002 ; Félix, 2003) et psychologiques (Cèbe, 2000) présentés en fin de chapitre ne représentent certainement pas l'ensemble des données possibles sur le sujet. Cependant, ils nous semblent intéressants parce qu'ils ébauchent des pistes de réflexion et nous permettent de dire, dès à présent, que le temps scolaire « élargi » n'est pas une réalité simple et facile à circonscrire. De ce fait, nous ne nous limiterons pas à la mesure quantitative du temps consacré au travail hors la classe, mais nous envisagerons divers aspects du travail scolaire. Ils concerneront tant la nature du travail réalisé à domicile et la conscience du travail intellectuel attendu que divers aspects des interactions parents-enfants tels que les difficultés et les craintes des enfants en lien avec les conceptions éducatives des parents.

Chapitre 2. Les familles de l'enquête

Le premier chapitre a mis en lumière quelques enjeux de notre objet de recherche « l'accompagnement parental du travail scolaire hors la classe » en pointant que ce qui circule entre la famille et l'école est porteur d'enjeux spécifiques au regard des d'inégalités scolaires.

Dans ce contexte, le deuxième chapitre est consacré aux caractéristiques sociologiques de la population de notre enquête. Celles-ci émanent d'un questionnement sur les notions de « familles populaires » et « familles précarisées ». Les questions posées sont celles-ci : pourquoi définir des familles par la juxtaposition de deux termes : « populaires » et « précarisées » ? De quelles familles va-t-il être question dans cette thèse ?

2-1 Des familles populaires

Le terme « populaires » a été retenu pour sa connotation historique et sociologique. Les termes de « classes populaires » ou « milieux populaires » sont très répandus dans la littérature scientifique. Il a semblé important de faire le point dans ce chapitre sur la situation actuelle des classes populaires. Il apparaît en effet que celle-ci résulte de transformations récentes qui pourraient en partie justifier la pertinence de notre questionnement.

Nous nous référons principalement à l'évolution des classes populaires pensée en termes de forces centrifuges ou centripètes (Mauger, 2006) ou en termes de désenclavement et de relégation (Schwartz, 2011). Ces deux manières de présenter l'évolution ne s'excluent pas. Elles présentent même de nombreuses similitudes tout en se complétant.

Ces deux modèles présentent pour l'un, une analyse des transformations des classes populaires en France (Mauger, 2006) et pour l'autre, la remise en question de l'existence même des classes populaires aujourd'hui (Schwartz, 2011). Tous deux s'appuient sur le modèle hoggartien pour montrer les transformations de la stratification sociale, tout en signalant néanmoins les limites de celui-ci pour rendre compte de la situation actuelle.

Dans ce qui suit, nous tentons d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions : Pourquoi parler de classes populaires, et de familles populaires, dans notre thèse ? Que signifie aujourd'hui l'adjectif « populaire » ?

Un petit détour par le modèle hoggartien (mais aussi bourdieusien) semble nécessaire pour mieux comprendre les évolutions repérées durant ces cinquante dernières années. L'opposition « eux/nous » semble être ce qui a été le plus retenu du modèle proposé par Hoggart et qui a prévalu pour rendre compte des conditions de vie de la classe ouvrière jusqu'aux années 60. Cette opposition « eux/nous » condense toute l'analyse en termes d'univers ségrégués des classes populaires. Ces univers sont en effet caractérisés par la clôture sans ouverture possible vers d'autres styles de vie, mais aussi par la position des individus dans des statuts dont ils n'ont quasiment aucune chance ni espérance de sortir.

Pour Mauger (2006) et Schwartz (2011), il faut repenser le modèle « hoggartien » même si les auteurs reconnaissent l'apport considérable de celui-ci. Il n'est donc pas question pour eux de récuser ce modèle, mais d'y apporter les actualisations nécessaires. Tous deux pointent plusieurs facteurs interconnectés qui expliquent une ouverture et donc un désenclavement plus importants des classes populaires que par le passé (Schwartz, 2011), métaphorisés sous forme de « forces centrifuges » par Mauger (2006).

Un premier facteur que nous avons déjà mentionné dans l'introduction et le premier chapitre (et qui traverse l'ensemble de notre propos de thèse) est la massification scolaire. En effet, l'importance croissante du scolaire, tant en termes de temps passé à l'école que de conséquences sur l'avenir social des individus, a fait entrer progressivement l'organisation et les enjeux du système scolaire au sein des familles populaires (voir aussi Poullaouec, 2010, qui montre le paradoxe entre l'essor des mobilisations familiales et l'inégalité de ressources). Un deuxième facteur relevé par les auteurs est la modification de la structure socio-professionnelle. Le développement du secteur tertiaire et particulièrement des emplois de service intensifie les possibilités de contact avec le monde extérieur. Celles-ci permettent d'aller au-delà de la « clôture » mise en avant par Hoggart et Bourdieu et au-delà du confinement dans l'entre-soi autrefois très présent. Ces deux facteurs ont comme effet, par exemple, selon Mauger (2006) de faire apparaître peu à peu une « hétérogamie relative des alliances matrimoniales » (p. 38) qui s'explique à la fois par la scolarisation prolongée des filles de milieux populaires ainsi que par des contacts avec le public ou la clientèle dans des emplois de service.

L'impact de ces différents facteurs d'évolution amène les auteurs à repérer des transformations qui pourraient sembler paradoxales : comment penser ensemble forces centrifuges et centripètes ? Comment penser ensemble le désenclavement et la relégation ?

Mauger (2006) étudie les forces centripètes et forces centrifuges qui s'exercent sur les classes populaires. Les forces centripètes, c'est la ségrégation sociale (en rapport avec l'école et le travail) et spatiale (en rapport avec le logement) subie par les classes populaires, mais aussi l'auto-exclusion de celles-ci (par exemple, quitter tôt l'école avant d'être en échec ou d'en être éliminé). Ségrégation et auto-exclusion fonctionnent ainsi comme des mécanismes de défense contre la domination économique et culturelle subie. Les forces centrifuges sont celles qui s'exercent suite à la perméabilité des milieux populaires aux formes culturelles dominantes.

« Comment décrire aujourd’hui l’espace des classes populaires ? » se demande Mauger (2006, p. 42). Il lui semble que les forces centrifuges agissant sur cet espace tendent à l’emporter sur les forces centripètes. Les forces centripètes ne peuvent plus jouer un rôle aussi important qu’autrefois, car l’entre-soi est dévalorisé, disqualifié suite aux facteurs de décroisement cités plus haut (massification scolaire, accès à des emplois dans le domaine tertiaire, relative hétérogamie). Apparaît alors un décroisement progressif qui remplace progressivement le confinement dans « l’entre-soi ».

Parallèlement aux processus de décroisement pointé par Mauger (2006), qualifié aussi de « désenclavement » par Schwartz (2011), se sont également intensifiés des processus de relégation (Schwartz, 2011). Ceux-ci semblent avoir pris de nouvelles formes durant les dernières décennies. Ils sont marqués par la dépossession culturelle dans la mesure où les individus sont démunis de tout un ensemble d’éléments de culture socialement décisifs et se concrétisent notamment dans les conditions de travail et les possibilités d’emploi. La relégation touche les classes populaires et plus particulièrement les franges les plus précarisées de celle-ci. Par son caractère subi, elle se distingue de la ségrégation, terme qui semblait davantage approprié dans les années 60 pour caractériser les univers modélisés par Hoggart et Bourdieu (Schwartz, 2011) parce qu’il incluait les phénomènes de séparation à la fois choisie et subie.

A la suite de Schwartz (2011), il nous semble donc que pour décrire les pratiques des classes populaires, il est nécessaire de tenir compte de leur évolution au cours de ces dernières décennies.

Décrire les univers de vie des membres de ces groupes et les évolutions qui les ont affectés au cours des dernières décennies, c’est donc devoir prêter attention à la fois à la reproduction ou à l’aggravation de formes de relégation, et au développement de phénomènes de désenclavement, d’ouverture sur le monde extérieur ; c’est devoir penser à la fois en termes de relégation et en termes d’extraversion. Situation qui n’est certainement pas une nouveauté historique ; mais le degré auquel les deux types de logique sont actifs et s’interpénètrent est

peut-être une caractéristique de la situation des classes populaires dans la société qui est la nôtre (p.3).

Ainsi que nous l'avons annoncé au début de ce point consacré à une brève présentation des transformations qui ont affecté les classes populaires durant ces cinquante dernières années, la massification scolaire ainsi que les modifications dans la structure socio-professionnelle pourront être des facteurs explicatifs de nos observations. Ceux-ci vont dans le sens de l'apparition de pratiques de socialisation qui pourraient être plus hétérogènes que par le passé.

2-2 Des familles précarisées

Si le terme de « populaires » a été choisi pour sa dimension historique et sociologique, l'adjectif « précarisé », lié à la notion de précarité, semble permettre de caractériser, au sein des familles populaires, la partie d'entre elles que nous souhaitons approcher par notre enquête.

Pourquoi le choix du terme « précarisées » et non « défavorisées », « pauvres » ou même « précaires » pour qualifier les familles ? Tous ces termes auraient pu en effet qualifier les familles observées dans cette recherche et permettre de préciser l'appellation de « classes populaires », trop large ici.

« Précarisé » : contenu sémantique et forme morphologique

Sémantiquement, « le paradigme de la sociologie de la précarité prend appui sur l'idée de mutations profondes de la société » (Bresson, 2007, p. 43). La précarité peut prendre plusieurs sens, aussi bien dans le sens commun, où ce terme fait référence à divers problèmes sociaux, qu'en sociologie où il peut prendre différents sens. Bresson (2007) en

propose quatre. Dans un premier sens, le terme recouvre, de manière générale, toutes les situations sociales à problèmes, sans distinction. La précarité, dans un deuxième sens, peut s'appliquer à des populations particulières pour désigner un degré de pauvreté ; elle s'applique aux populations plutôt mal pourvues en termes de revenus, d'accès à l'emploi, à l'éducation. Un troisième sens ajoute, à la dimension socio-économique, la dimension d'un statut social dévalorisé, voire d'une absence de statut. Finalement, la précarité peut aussi renvoyer à une incertitude existentielle qui touche toutes les couches de population ; ce quatrième sens désigne alors l'incertitude, l'instabilité d'une situation dans une société sans cesse en mouvement. Dans un premier temps, nous avons retenu le deuxième sens proposé par l'auteure pour choisir les familles observées c'est-à-dire que nous les avons sélectionnées en référence aux différents degrés de difficultés rencontrées par ces familles (revenus, logement, accès à l'emploi et à l'école). Les trois autres sens sont retenus pour l'analyse des données, mais ils semblaient néanmoins peu opérationnels pour le choix des familles. En effet, choisir des familles « à problème » (premier sens) semblait fort large comme critère de choix. Des critères tels que familles « à statut dévalorisé » ou « vivants dans l'incertitude » semblaient, eux, fort subjectifs pour permettre de justifier nos choix.

Le terme « précarisé » a été choisi non seulement pour son contenu sémantique, mais aussi pour sa forme morphologique.

Morphologiquement, la forme du terme « précarisées » n'est pas neutre et se distingue de celle de l'adjectif « précaires ». Quelle différence entre ces deux termes ? Pourquoi choisir la terminaison « isé » ? Les verbes formés du suffixe « – iser » expriment tous un changement d'état à partir d'une base nominale et/ou adjectivale. Cette valeur évolutive exprime un changement d'état vers la notion du radical. On y voit donc une nuance de « résultatif », la précarisation est un processus et non un état. Des sociologues étudient de fait les « processus de précarisation » (par exemple Castel, 2008 ; Roulleau-Berger, 2003). La notion de « processus de précarisation » est le plus souvent relative à l'emploi ou au travail et concerne toute la société, mais ce processus affecte plus fortement les classes populaires.

Je suis d'accord sur le fait que le processus de précarisation est général : il traverse de larges couches de la société, même s'il frappe évidemment plus fort ceux qui sont vers le bas (Castel, 2008, p. 24).

Il semble donc que, même si les processus de précarisation touchent une grande partie de notre société actuellement⁸, ils affectent plus précisément les personnes que l'on situe habituellement en bas de l'échelle sociale (Castel, 2008). Ces processus se traduisent, dans nos sociétés actuelles, par un sentiment d'insécurité qui semble s'être généralisé si on regarde les conditions de travail : emploi et/ou travail précaire sous forme de temps partiel, travail faiblement reconnu et caractérisé par une temporalité hétérogène, voire imprévue (Castel, 2003).

Précarisation et responsabilisation

Nous avons considéré, à la suite de Glasman (2004), que ce qui donne une unité à l'objet – travail scolaire hors la classe – est la responsabilité, prise par les parents ou imposée à ceux-ci par l'école, de la réussite scolaire de leurs enfants. Dès lors, nous regardons ici si ce mouvement de responsabilisation des individus n'est pas un phénomène plus large qui concernerait un ensemble plus vaste que la seule institution scolaire. Nous en avons l'intuition, depuis plusieurs années, par les nombreuses conversations que nous avons eues avec des personnes sans emploi et sans formation ni qualification reconnues. Nous entendons fréquemment le récit de la demande constante qui leur est faite de prouver leur incapacité à trouver un travail par de lourdes démarches administratives qu'ils jugent vaines et culpabilisantes.

Des sociologues ont analysé ce phénomène et nous permettent de mettre en relation précarisation et responsabilisation dans un autre contexte que le domaine scolaire. Dans un ouvrage récent en effet, Mauger (2013) constate que, depuis quelques années, la

⁸ Notamment si on prend en compte la quatrième sens de précarité proposé par Bresson, cf. supra.

notion de responsabilité est devenue une notion fondamentale de la rhétorique politique parce qu'elle est à la base de la pensée néo-libérale. Il met l'accent sur l'articulation de la responsabilisation des individus avec la destruction progressive de l'Etat social.

Dans un ouvrage datant de 2013 également, Castel place la responsabilisation des individus au cœur des évolutions sociétales récentes. Il constate que le modèle de l'activation, qui introduit un lien de nécessité entre les prestations sociales et l'emploi, vient mettre à mal le modèle de protection sociale installé depuis les années 50. La responsabilité personnelle de chacun remplace la prééminence de la solidarité collective qui avait fait de la protection sociale un droit.

C'est en fait à une constellation de termes que l'on renvoie car on peut aussi parler d'une exigence de responsabilisation, de mobilisation, d'investissement personnel, d'individualisation, de subjectivation, de contractualisation, de logique de projet, de contrepartie, etc. Mais il s'agit chaque fois d'impliquer l'individu à faire qu'il s'implique lui-même afin de collaborer à ce qu'on fait pour lui, de telle sorte que sa propre responsabilité soit toujours engagée, y compris dans ses échecs (Castel et Duvoux, 2013, p.8). [Il précise un peu plus loin]. Au malheur d'être dans le besoin s'ajoute ainsi le sentiment de sa propre indignité puisque l'on est tenu pour responsable de sa situation désastreuse (p. 17).

Il semble, dès lors, que la responsabilisation soit un phénomène concernant un espace plus vaste que celui de l'institution scolaire et que l'on puisse faire un parallèle entre l'évolution de l'école (externalisation du travail d'étude et responsabilisation des familles à cet égard) et ce qui relève des évolutions sociales (responsabilisation des individus de plus en plus sollicités à se faire les entrepreneurs de leur propre vie, processus d'individualisation). Ainsi, dès 2009, Castel qualifiait les travailleurs les plus faibles, c'est-à-dire les travailleurs précaires et les travailleurs sans emploi, « d'individus par défaut » qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour être pleinement responsables. Ceci nous amène à faire un parallèle entre cette idée d'individus par défaut et la responsabilisation accrue attendue des familles (et des élèves) par une école qui ne se soucie guère des conditions

concrètes de réalisation de ses attendus. Ce parallélisme ne nous autorise sans doute pas à parler de « parents par défaut » ou « d'élèves par défaut », mais nous le trouvons intéressant pour considérer leurs difficultés dans une vision sociétale plus générale.

2-3 Les familles observées

Après avoir montré l'apport des adjectifs « populaires » et « précarisées » pour qualifier les familles observées, nous précisons comment nous avons délimité notre terrain d'étude. Ce sont les conditions matérielles d'existence qui ont été primordiales. Elles sont formulées en termes de situation socio-économique actuelle de la famille (difficultés de logement, emploi) et en termes de niveau d'étude des parents, sans tenir compte dans un premier temps d'autres critères tels que l'origine immigrée, le nombre d'enfants, la monoparentalité ou la recomposition des familles. Tout en signalant ces différentes caractéristiques des familles, nous n'avons pas souhaité les distinguer par rapport à celles-ci. Nous précisons davantage le choix des familles plus loin. Pour l'instant, nous présentons en quelques mots les six familles principales retenues pour l'étude.

Familles principales retenues pour la recherche

- Une famille d'origine belge est composée de deux enfants, un garçon de 7 ans et une fille de 13 ans. La famille vit dans une maison villageoise avec les grands-parents maternels et le frère handicapé de la mère. Les parents ont quitté l'école avant d'atteindre la fin de l'enseignement secondaire. Le père est ouvrier communal⁹. La mère réalise un travail de nettoyage quelques heures par semaine.
- Une famille portugaise est composée de deux enfants, une fille de 6 ans et un garçon de 11 ans. Le père est arrivé du Portugal depuis 10 ans au moment des

⁹ Equivalent de cantonnier en France.

observations, la mère est venue ensuite avec le garçon. La fille est née en Belgique. La famille vit dans un appartement dans un quartier à composante majoritairement immigrée. Les parents ont quitté l'école vers l'âge de 16-17 ans. Le père est plongeur dans un restaurant. La mère est sans travail.

- Une famille d'origine italo-roumaine est composée du beau-père italien né en Belgique, de la mère et de l'enfant roumains arrivés depuis 3 ans en Belgique lors de notre enquête. La famille occupe le rez-de-chaussée d'une maison dans un quartier ouvrier en ville. Les parents ont quitté l'école avant d'atteindre la fin de l'enseignement secondaire. Le beau-père a un emploi de soudeur. La mère est sans emploi.
- Une famille d'origine belge est composée de cinq enfants, trois garçons et deux filles, âgés de 2 à 14 ans. La mère vit dans un appartement situé dans un quartier de logements sociaux avec ses enfants en alternance (les deux aînés n'ont pas de père connu, sont en internat et rentrent le week-end, les trois plus jeunes sont chez la grand-mère maternelle le week-end avec visite de leur père). Les parents ont quitté l'école avant d'atteindre la fin de l'enseignement secondaire et sont tous deux sans emploi.
- Une famille d'origine algérienne est composée des parents ainsi que de quatre enfants, trois garçons et une fille âgés de 7 à 15 ans. La famille vit dans un petit appartement dans un quartier à composante majoritairement immigrée. Après cinq années de vie clandestine, elle vient d'être régularisée lorsque commencent nos observations. Les parents ont quitté l'école avant d'atteindre la fin de l'enseignement secondaire. Ils sont sans emploi, bien que le père semble mener quelques activités commerciales avec l'Algérie.
- Une famille d'origine belge composée des parents ainsi que de six filles âgées de 6 à 17 ans vit dans un logement de service car la mère est concierge depuis peu, le

père est sans emploi. Les parents ont quitté l'école avant d'atteindre la fin de l'enseignement secondaire.

Conclusions du chapitre 2

Les critères socio-économiques relatifs au niveau d'études des parents, à leur emploi et aux conditions de logement de la famille ont permis de délimiter le terrain de l'enquête. Cependant, outre ses critères aisés à identifier sans entrer dans une relation étroite avec les familles, d'autres caractéristiques sont pressenties à partir des analyses sociologiques des évolutions sociétales et des transformations qu'elles ont pu occasionner dans le vécu des classes populaires.

Il apparaît ainsi en synthèse de l'évolution récente de la stratification sociale que l'amplification et l'interpénétration des logiques de désenclavement et de relégation pointées par Schwartz (2011), ainsi que la relation entre forces centrifuges et centripètes agissant sur les classes populaires (Mauger, 2006), conduisent à prendre en compte quatre éléments de contextualisation pour penser l'hétérogénéité et la diversité internes aux catégories populaires.

Du côté du processus de désenclavement ou des forces centrifuges, deux incidences possibles sont retenues en rapport avec notre questionnement : l'influence du contact des classes populaires avec la culture scolaire ; l'influence des relations entre individus de différentes classes sociales via notamment l'accès à certains emplois.

Du côté du processus de relégation, l'influence potentielle du vécu d'insécurité sociale et l'effet possible de la responsabilisation des individus à propos de leur situation précaire vont guider notre regard durant la recherche. Nous nous demanderons en quoi le sentiment d'insécurité et/ou de responsabilité pourrait être explicatif de certaines pratiques d'accompagnement des devoirs observées.

Conclusions de la première partie

La première partie a permis de préciser notre objet de recherche centré sur l'accompagnement du travail scolaire par les parents et d'en déceler quelques enjeux tant du côté des parents que du côté des enseignants. Ces enjeux, lorsqu'ils sont situés dans un contexte d'inégalités scolaires, mènent à différents constats. En effet, il est apparu que du côté des parents, le contact souhaité par les parents avec l'école n'était certainement pas un « allant de soi » car l'attendu scolaire est le plus souvent implicite et n'est donc pas décelable par tous les parents. Du côté des enseignants, l'enjeu d'élargissement du temps scolaire nous est apparu comme quelque chose de nettement plus complexe qu'une simple question de durée. En effet, le lien entre les apprentissages réalisés en classe et le travail hors la classe semble différent selon que l'on est un élève avec ou sans difficulté scolaire. De plus, les caractéristiques des élèves les moins performants, leurs attentes, leurs craintes font ressortir un besoin d'aide et d'accompagnement qui, par le lieu même du travail scolaire hors la classe, seront alors apportés par des non-professionnels de l'enseignement.

Nous avons souhaité enquêter auprès de familles populaires précarisées. Au-delà des critères socio-économiques qui semblaient au départ « mesurables » tels que le logement, l'emploi et le niveau d'étude des parents qui nous ont permis de choisir les familles de l'enquête, nous avons repéré une série de transformations qui ont marqué ces familles durant les dernières décennies. De la présentation du travail scolaire hors la classe et des familles de l'enquête, est apparue la possibilité d'une mise en parallèle de l'évolution du travail scolaire hors la classe et des transformations des classes populaires.

Du côté scolaire, Kherroubi (2009), en retraçant l'évolution historique du travail scolaire, montre que peu à peu l'Etat, via l'institution scolaire, s'est déchargé en partie sur les familles de l'instruction scolaire, les rendant ainsi responsables de la réussite ou de l'échec de leurs enfants. La responsabilisation des familles présente une spécificité propre aux familles les plus démunies, d'une part parce que les connaissances qu'un élève faible ou

un élève fort ramèment à la maison sont le plus souvent différentes (Joshua et Félix, 2002 ; Félix, 2003) et, d'autre part, parce que ce qui est visible par les parents n'est pas toujours le reflet de l'attendu scolaire (Besson, in Glasman et Besson, 2004).

Par ailleurs, l'évolution des classes populaires, l'amplification – ou du moins le maintien dans certains cas – du processus de relégation, va dans le même sens. Ainsi, Castel (2009) qualifie les travailleurs les plus faibles, c'est-à-dire les travailleurs précaires et les travailleurs sans emploi, « d'individus par défaut » parce qu'ils ne peuvent répondre à l'exigence de responsabilité qui leur est imposée. Bien que nous ne nous autorisions pas à qualifier les parents de notre enquête de « parents par défaut », nous constatons une sorte de parallélisme entre l'évolution du travail scolaire et celle des classes populaires. Celui-ci va dans le sens d'une responsabilité imposée aux individus sans que ceux-ci aient toujours les ressources nécessaires pour l'assumer.

Cependant, nous avons mis également en évidence des transformations telles que le contact intensifié des classes populaires avec la culture scolaire à travers la scolarisation ; l'influence de l'accroissement des relations entre individus de différentes classes sociales via certains emplois de service et l'hétérogamie de nouvelles alliances matrimoniales. Ces évolutions associées, voire internes, au processus de désenclavement (Schwartz, 2011) ou de décloisonnement (Mauger, 2006) des classes populaires permettent de conforter notre projet de questionner la stabilité de la correspondance entre appartenance à une classe sociale et mode de socialisation uniforme.

Au vu de ces transformations et après avoir brièvement présenté les six familles principales retenues pour l'étude, nous entamons, dans la deuxième partie, la discussion des rapports entre classes sociales et modes de socialisation et avançons l'hypothèse¹⁰ de l'hétérogénéité des pratiques de socialisation dans les familles populaires, aujourd'hui.

¹⁰ Dans l'ensemble de ce document, le terme « hypothèse » est utilisé au sens large d'énoncés hypothétiques et non d'hypothèses avec variables opérationnalisées (Chevrier, in Gauthier, 1997).

Deuxième partie : Questionnement et pistes de recherche

Dans la deuxième partie, le questionnement est précisé à partir de différents modèles théoriques (chapitre 3) et des pistes de recherche sont initiées (chapitre 4).

Chapitre 3. Apports et limites de l'usage des homologues entre modes de socialisation et classes sociales

Ainsi que nous l'avons annoncé dans l'introduction, puis confirmé à l'issue de la première partie, nous souhaitons interroger la pertinence d'envisager, aujourd'hui, les rapports entre modes de socialisation et classes sociales en termes d'homologies, autrement dit, nous souhaitons rediscuter l'idée d'une correspondance stable entre l'appartenance à une classe sociale et un mode de socialisation uniforme.

Avant de poser la question de la pertinence actuelle de ces rapports d'homologies, il semble nécessaire de se demander quelles associations entre classes sociales et modes de socialisation ont été établies, d'où celles-ci proviennent et pourquoi elles ont été « construites ».

3-1 Oralité et invariants oralo-pratiques

Partant d'un point de vue anthropologique et historique, Goody (1994) étudie comment les sociétés de cultures écrites ont émergé et se sont distinguées des sociétés de cultures orales.

La notion d' « oralité » provient de l'étude des spécificités des sociétés orales antérieures aux sociétés écrites. Dans les sociétés orales, le savoir, ainsi que les valeurs et les règles qui organisent la vie collective et individuelle, s'acquièrent par la parole ou par l'action, le plus souvent en regardant faire et en imitant. Il y a, de ce fait, stricte dépendance par

rapport au contexte puisque les informations sont transmises au fil des échanges sans qu'on doive « apprendre à apprendre ». Les savoirs, valeurs, règles et modes de catégorisation de ceux-ci sont donc acquis dans les rapports de la vie quotidienne.

Ces modes de transmission par monstration et imitation lors d'activités partagées affectent la nature du savoir. Les savoirs, toujours dépendants du contexte, ne sont jamais constitués en tant que tels, ils font corps avec ceux qui les possèdent, faute de moyens d'objectivation et de décontextualisation (Goody, 1994).

De là, Lahire (1993b) distingue « formes sociales orales » et « formes sociales scripturales ». Les « formes sociales orales » sont des formes de relations sociales reposant essentiellement sur l'incorporation des savoirs qui, de ce fait, sont peu objectivés (Lahire, 1993b). Par contraste, les « formes sociales scripturales » sont des formes de relations sociales tramées ou rendues possibles par les pratiques d'écriture et l'objectivation des savoirs.

Nous distinguons donc, dans cette étude, la paire « oral/écrit » de la paire « formes sociales orales/formes sociales scripturales » (Lahire, 1993b). C'est bien de la seconde paire qu'il est question principalement¹¹ dans cette recherche. Lahire précise en effet qu'il faut se garder de confondre « formes sociales orales » et « formes sociales scripturales » avec les notions d'« oral » et « écrit ». Ces dernières n'ont, pour lui, qu'une valeur descriptive et ne sont pas des concepts.

Tout oppose ces notions descriptives, (...) aux concepts de formes sociales orales et formes sociales scripturales qui intègrent à la fois les dimensions historiques et macrosociologiques, en rendant compte ainsi du fait que la culture écrite peut être présente dans des situations sociales ne mettant en jeu aucune pratique d'écriture (p. 77).

¹¹La distinction oral/écrit sera néanmoins nécessaire plus loin dans l'analyse, notamment en rapport avec la circulation de ce qui est « dit » et ce qui est « écrit » de la sphère privée familiale vers l'école.

Au-delà de la « voix » et de la « trace » correspondant respectivement à l'oral et à l'écrit, les concepts de formes sociales orales et scripturales sont avant tout définis par un « rapport au langage et au monde » (*ibid*, p. 77). Ce qui serait ainsi caractéristique des formes sociales orales et formes sociales scripturales serait d'une part un rapport « *oral-pratique* » au monde et d'autre part un rapport « *scriptural-scolaire* » au monde (*ibid*, p. 52). Pour approcher plus concrètement ce que représente un rapport « oral-pratique » au monde, nous proposons de nous attarder un moment sur les invariants pratiques, oraux-visuels mis au jour par Lahire dans ces enquêtes.

Des invariants pratiques, oraux-visuels d'appropriation

A partir de l'analyse d'entretiens avec des ouvriers et employées peu qualifiées mise en lien avec les résultats de recherche dans d'autres contextes¹², Lahire (1993a) a repéré « une série d'invariants concernant les modes pratiques, oraux-visuels d'appropriation » (p. 34). Ceux-ci concernent les modalités de l'expression verbale, la capacité à se débrouiller, l'apprentissage « sur le tas », les explications sous forme de monstrations, un « laisser-faire » pragmatique et savant, l'importance des relations interpersonnelles, la nécessité d'apprendre sa position et l'auto-déconsidération. Nous explicitons ci-après chacun des invariants en montrant en quoi ils peuvent être utiles à notre recherche du fait notamment qu'il y est question d'apprentissage dans différents milieux peu qualifiés (scolairement). Ensuite, nous en discutons la pertinence pour l'étude spécifique de l'accompagnement des devoirs en montrant quels aspects nous retenons pour préciser notre questionnement.

¹² Par exemple, Wacquant (1989) pour l'apprentissage de la boxe, Delbos et Jorion (1984) pour l'apprentissage des métiers de paludier et pêcheur et Pharo (1985) pour l'apprentissage du métier d'agriculteur.

- Des modalités de l'expression verbale décrites par Lahire (1993a), nous retenons que l'apprentissage semble se faire sans commentaires. Les enquêtés sont étonnés d'être questionnés sur des situations qui semblent aller de soi.

Le langage qu'ils emploient pour nous parler de leur travail et de la manière dont il « s'apprend » est lié au fait qu'ils l'ont « appris » en dehors de toute explication verbale, en dehors de tout retour théorique sur la pratique (p. 35).

De ce fait, ils énumèrent une série d'actions reliées par des « et », « et puis », « et ensuite ». Ils miment et utilisent fréquemment des déictiques qui, hors contexte, perdent de leur pertinence sémantique. Nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée à l'usage du langage et dans la partie méthodologique en défendant le choix d'observations, plutôt que d'entretiens, pour recueillir les données de l'enquête.

- La capacité à se débrouiller semble liée, dans les entretiens réalisés par Lahire (1993a), à l'entrée « brutale » dans le poste de travail, sans formation spécifique préalable, pour faire face à une attitude de « laisser-faire » ou « laisser se débrouiller ».

« Se démerder » ou « se débrouiller » c'est aussi faire preuve d'une disposition à se sortir habilement d'une situation difficile, confuse ; montrer que l'on n'est pas « empoté », « maladroit ». De telles expressions sont donc la marque d'un profond pragmatisme : on est à l'intérieur d'une situation qui nous est imposée de l'extérieur et il s'agit de « faire avec », de « s'en sortir », d'adopter une disposition radicalement pragmatique (p. 38).

Dans notre étude, la situation des parents semble proche de celles des ouvriers dans leur entrée en poste du fait qu'il s'agit également d'une situation imposée de l'extérieur (nous verrons plus loin de quelle manière elle est vécue comme telle par les différents parents) et qu'il s'agit de « faire avec » celle-ci.

- L'apprentissage « sur le tas » relaté par les enquêtés signifie que l'apprentissage se fait peu à peu, tout seul en regardant, mais surtout en faisant ce qu'on leur dit de faire.

Les modes pratiques d'apprentissage ignorent l'explicitation des tâches autre que la désignation des tâches (« il faut faire ça » ; « il faut pas faire ça ») qui peut prendre la forme du conseil pratique ou de l'ordre hiérarchique. On apprend donc « sur le tas », avec des « anciens », on travaille « en doublure », en regardant faire et en essayant de faire pareil, en aidant puis, progressivement, en gagnant de l'autonomie (p. 40).

Il s'agit ici davantage de l'apprentissage d'un travail (plutôt que de savoirs) dans la mesure où les savoirs ne sont pas constitués et enseignés comme tels, mais sont indissociables des individus qui les mettent en œuvre. Nous reviendrons sur la possibilité progressive de gagner de l'autonomie lorsque nous aborderons le modèle d'étayage et plus spécifiquement le déplacement de l'« agentivité » au sens de Bruner (1993) c'est-à-dire le déplacement de la possibilité de contrôler et de diriger son action vers un but.

- Corrélativement à l'apprentissage « sur le tas », Lahire (1993a) constate que les explications prennent le plus souvent la forme de démonstrations pratiques.

« Expliquer » est dans ce cas un parfait équivalent de « faire voir », « montrer » (...). Il s'agit d'une forme d'explication immanente qui ne ressemble guère à ce que l'on entend scolairement ou scientifiquement par « explication » : l'explication relève davantage de l'injonction descriptive : « Tu fais comme ça », « C'est pas comme ça, c'est comme ça » (p. 43).

En ce qui concerne le travail scolaire hors la classe, objet à l'interface de l'école et du milieu familial, il semble intéressant de repérer, dans l'accompagnement de

celui-ci par les parents, ce qui relève d'explications (au sens scolaire) ou de démonstrations pratiques. Nous reviendrons plus loin sur les caractéristiques d'une explication, notamment sur la mise en relation des énoncés entre eux.

- Nous traitons ensemble les trois derniers invariants repérés par Lahire (1993a) : l'importance des relations interpersonnelles ; la nécessité d'apprendre sa position ; l'auto-déconsidération et une relation particulière entre formation, compétences et qualification. Nous les traitons ensemble car ils semblent, à première vue, plus spécifiquement liés à l'entrée dans un poste de travail et donc un peu plus éloignés de notre objet.

Nous retenons néanmoins que plus une situation semble éloignée d'une situation d'apprentissage (et plus proche donc d'une situation de travail), plus elle est propice aux méthodes implicites d'enseignement. De ce constat, nous regarderons en quoi le moment des devoirs pourrait être vécu à différents degrés par les familles comme situation d'apprentissage ou de travail. Dans les situations de travail, les relations interpersonnelles sont importantes puisqu'il s'agit d'une relation de pouvoir où les anciens vont décider de la présence ou non des nouveaux. Ceci semble éloigné de la représentation que nous avons de la relation parent-enfant, mais cet invariant nous invite à examiner cette relation dans le cadre d'une configuration triadique (enseignant-parent-enfant). Dans le même esprit, la nécessité d'apprendre sa position, c'est-à-dire d'accepter la position subalterne qu'on occupe, et l'auto-déconsidération ne semblent pas, à première vue, être des invariants explicatifs de la relation de transmission entre parents et enfants. Néanmoins, là aussi, il est possible que ce trait prenne sens dans la relation avec l'école. Nous retenons également que Lahire (1993a) attribue l'auto-déconsidération ou auto-stigmatisation des ouvriers et employés de son enquête à l'absence d'un savoir explicitement enseigné et à l'invisibilité (de ce fait) des savoirs pratiques aux yeux des individus eux-mêmes. Dans notre étude, il s'agit de savoirs scolaires qui, comme nous l'avons remarqué dans le premier chapitre,

pourraient être eux aussi invisibles pour les parents et les enfants parce qu'ils seraient restés à l'état de connaissances implicites (Rochex et Crinon, 2011).

Nous venons de passer en revue quelques invariants « oraux-pratiques » qui pourraient rendre compte de ce que Lahire désigne par rapport oralo-pratique au monde (Lahire, 1993a). Dans ce qui suit, nous nous questionnons sur l'origine des rapports d'homologie établis entre classes populaires et oralité.

3-2 Association oralité et classes populaires

On peut constater que, en poursuivant des objectifs différents, des auteurs ont associé oralité et classes populaires. Pourquoi cette association ? Pourquoi poser la question de sa pertinence aujourd'hui ? En exposant ce qui a motivé deux de ces auteurs, Lahire (1993b, 2008) et Thin (1998), nous tentons de répondre à ces questions.

Comprendre l'échec scolaire

A partir d'observations de la vie scolaire, Lahire (2008) montre les correspondances entre « raison orale-pratique » et dispositions d'élèves issus de milieux populaires pour expliquer les inégalités scolaires et, par-delà, l'échec scolaire. Il oppose ainsi, de manière théorique, « raison orale-pratique » et « raison scripturale-scolaire » (p. 56-57)¹³.

Cependant, il est possible que les choses ne soient pas aussi « tranchées ». Ce qui semble, au premier abord, une opposition assez nette est nuancé par son étude des pratiques d'écriture domestiques dans les familles populaires. En effet, celles-ci ne répondent pas toujours aux caractéristiques de la raison orale-pratique : parfois (le plus souvent), elles ne

¹³ Ceci peut sembler un peu rapide comme présentation. Nous reviendrons sur ces termes, et notamment sur ces adjectifs composés, plus loin dans l'étude.

répondent ni à l'évidence ni à l'urgence des choses à faire. De l'étude de ces pratiques d'écriture domestiques (telles que l'usage du calendrier, la liste des choses à faire ou la liste des commissions, la tenue d'un agenda, etc.), Lahire conclut que « l'incursion sociologique dans les pratiques d'écriture [lui] a semblé pouvoir ouvrir une brèche dans l'unité de la théorie de la pratique ou du sens pratique¹⁴ » (*ibid.*, p. 16).

Lahire (2008) ouvre ainsi la voie au questionnement en mettant au jour, par ses observations, des éléments de non concordance entre oralité et classes populaires. Il reconnaît que certaines oppositions mobilisées sont parfois idéaltypiques, par exemple lorsqu'il oppose « rapport préreflexif ou pratique au langage » et « rapport réflexif au langage » (p. 13) pour souligner l'effet cognitif important de la socialisation scolaire.

Dans le même esprit, Rockwell (2009), à la lecture de Lahire (2008), en s'appuyant notamment sur les travaux d'anthropologues, de linguistes et sociolinguistes¹⁵, se demande s'il est « nécessaire de rompre avec le sens pratique pour construire un rapport scriptural-scolaire avec la langue » (p. 138). Elle propose d'examiner de manière plus approfondie les liens entre oralité et écriture dont elle rappelle la perméabilité des frontières¹⁶.

Mode de socialisation populaire et mode de socialisation scolaire

Fin des années 80, début des années 90, Thin (1998) a mené une recherche ayant pour objet l'étude des relations difficiles entre acteurs de l'école et familles populaires. Cet objectif l'a amené, dit-il, à accentuer certains traits constitutifs des logiques socialisatrices

¹⁴ Nous préciserons également ces termes plus loin.

¹⁵ Par exemple, Erickson, 2004 ; Hanks, 1995 ; Lee, 1993, 1995.

¹⁶ Par exemple, Lee (1993, 1995) a utilisé la richesse des jeux de mots chez les Afro-Américains pour conduire les étudiants vers une analyse linguistique et littéraire approfondie.

des uns et des autres et à construire des « modèles ou types-idéaux » (Thin, *ibid*, p. 47), par exemple en soulignant les traits distinctifs des modes de socialisation.

De plus, en interrogeant des parents peu ou parfois pas du tout scolarisés, il a ciblé son étude sur les familles les plus dominées et les plus en contradiction – « étrangères », « réfractaires » (p. 33) sont les mots de Thin – avec le mode scolaire de socialisation. Les relations difficiles école/familles populaires trouvent donc leur principe dans l'opposition entre « mode scolaire de socialisation » et « mode populaire de socialisation », ce dernier étant peu spécifié dans les écrits de Thin.

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, c'est ce peu de différenciation que Glasman (1999) pointe dans la recherche de Thin : si on voit bien dans cet ouvrage ce qu'est le mode scolaire de socialisation, on voit plutôt en creux ce que serait le mode populaire de socialisation. Glasman se pose la question de savoir si on ne peut pas trouver, au moins dans certaines familles populaires, des modes de socialisation proches des modes de socialisation scolaires.

Cette volonté d'éclairage du mode familial de socialisation et la mise en lumière de pratiques socialisatrices plus hétérogènes au sein des familles populaires est l'objet même de notre thèse.

Conclusions du chapitre 3

Notre étude vise à montrer la pertinence de questionner l'idée d'une correspondance stable entre l'appartenance à la classe populaire et un mode de socialisation uniforme. Ce troisième chapitre s'inscrit dans la continuité de la conclusion de la première partie. Nous avons en effet mis en évidence un premier vacillement de cette stabilité au vu de l'évolution des classes populaires (Mauger, 2006; Schwartz, 2011). Dans le prolongement de notre réflexion, nous avons approché deux études qui établissent cette

correspondance. Il semble que ce sont parfois les objectifs spécifiques des recherches tels que la compréhension de l'échec scolaire des élèves de classes populaires (Lahire, 1993a) ou les rapports difficiles entre école et familles populaires (Thin, 1998) qui ont amené leurs auteurs à établir ces rapports. Cependant, nous avons aussi précisé que ces auteurs ont ouvert la voie à une vision moins homogénéisante.

Afin d'établir une base sur laquelle démarrer notre recherche, nous avons recherché quels traits étaient les plus souvent associés aux classes populaires dans les situations de transmission. Nous avons retenu ceux que Lahire (1993a) a regroupé sous l'appellation « invariants pratiques, oraux-visuels d'appropriation ». Nous souhaitons montrer que certains de ces traits seront présents dans nos observations tandis que d'autres seront absents (ou du moins fortement atténués) au profit d'autres traits. Les « invariants pratiques, oraux-visuels d'appropriation » ont été largement explicités dans le chapitre et nous ne faisons ici que les citer en mentionnant les éléments qui contribueront à former le fil conducteur de la suite de la recherche. Ces traits sont constitués par un apprentissage en dehors de toute explication verbale, la nécessité de se débrouiller dans une situation imposée par l'extérieur, un apprentissage sur le tas en gagnant progressivement de l'autonomie, des explications sous forme de monstrations pratiques, une auto-déconsidération résultant de l'invisibilité des savoirs aux yeux des individus.

La mise en discussion de ces traits conforte notre projet de questionner les rapports entre modes de socialisation et classes sociales qui seraient caractérisés exclusivement par un rapport oralo-pratique au monde de la part des classes populaires. Nous continuons la démarche en situant notre questionnement dans son contexte social, plus précisément en montrant dans le chapitre suivant les effets des évolutions sociétales sur celui-ci. Comme nous l'avions annoncé, nous y revenons sur les adjectifs scripturo-scolaires pour comprendre en quoi ce qui avait été repéré comme invariants dans un contexte particulier pourrait présenter des variations dans un nouveau contexte marqué par la massification scolaire et la diffusion de l'écrit.

Chapitre 4. Les évolutions du contexte sociétal

Pour préciser ce qui rend possible, voire nécessaire, le questionnement de notre thèse, nous envisageons, dans ce quatrième chapitre, différentes évolutions : l'impact de la diffusion progressive de l'écrit et, liés à celle-ci, les effets de la massification scolaire. Nous abordons tout d'abord les transformations liées au processus de scripturalisation afin d'approcher ce que seraient des pratiques « scripturo-scolaires ».

4-1 Impact de l'omniprésence de l'écrit

Une généralisation des formes sociales scripturales s'est produite du 16^{ème} au 19^{ème} siècle en Europe occidentale. Il en résulte qu'actuellement, « tout le monde est pris dans un procès de scripturalisation des formes sociales » (Lahire, 1993b, p. 34). Autrement dit, chacun se trouve en contact, qu'il le veuille ou non, avec les pratiques d'écriture, quel que soit son rapport à l'écrit, son degré d'appropriation de celui-ci et, plus précisément, des divers savoirs scripturaux.

Processus de scripturalisation

Lahire (1993b) définit la scripturalisation à la fois par la constitution d'un type particulier de savoirs et par un mode de transmission spécifique de ces savoirs.

Par scripturalisation, il faut entendre le double travail de mise en écriture d'une pratique afin de constituer un savoir explicite (qui apparaît désormais comme tel), qui a sa propre cohérence, qui a sa propre logique interne et d'objectivation des

phases, des séquences, des moyens, des matériaux, etc., nécessaires à son apprentissage : codification des savoirs et de la relation sociale d'apprentissage (p. 35).

Ces savoirs scripturaux sont le résultat d'un processus de formalisation, objectivation, délimitation, codification. Par et dans l'écriture, les savoirs ont été découpés, articulés, comparés, hiérarchisés, etc. Faire intérioriser ce type de savoirs a fait émerger un mode de transmission caractérisé par un enseignement systématique, dans un lieu et avec un emploi du temps spécifiques. Ce mode de transmission n'a pu apparaître que grâce à la propriété de permanence de l'écrit. L'écriture « résiste au temps » (de Certeau, 1990, p. 251). Elle permet qu'une signification se perpétue à travers le temps et l'espace (Goody, 1994). La permanence de l'écrit rend ainsi possible l'accumulation d'éléments extraits de contextes spatio-temporels éloignés et leur mise en rapport (Joigneaux, 2009).

En conservant les règles propres à une circonstance, même quand cette circonstance a disparu, l'écriture rend les règles (techniques, législatives, commerciales, etc.) isolables de leur mise en œuvre particulière. Par là, les règles apparaissent comme susceptibles d'être discutées et modifiées. Ainsi objectivées, elles peuvent être confisquées par un groupe, le groupe de ceux qui maîtrisent l'écriture. Ce groupe, ayant la maîtrise des règles, détient un pouvoir. La maîtrise de l'écriture est un instrument de pouvoir et de domination (Goody, 1994).

C'est un instrument très puissant, dont l'emploi est rarement dépourvu de signification sociale, économique et politique, surtout du fait que son introduction implique habituellement la domination de la partie illettrée de la population par ceux qui savent écrire, ou même celle de ceux qui maîtrisent moins l'écriture par ceux qui la maîtrisent davantage. Là où il y a écriture, les « classes » ne sauraient être loin (p. 14).

Si Goody (1979) associe la maîtrise de l'écriture à la domination, il se défend néanmoins d'adhérer à la théorie du « Grand Partage ». Selon lui, ce genre de découpage ne permet de comprendre ni les différences, ni les mécanismes de changement.

[Ce type de découpage] ne fait au contraire que s'en tenir à une typologie qui scinde en deux l'ensemble des sociétés au lieu de les situer relativement à deux pôles, ce qui serait plus acceptable » (p. 246).

Dans ce qui suit, nous remarquons que des auteurs n'ont pas hésité à qualifier nos sociétés de « scripturalisées » à la suite du processus de scripturalisation que nous venons de décrire. C'est aussi parfois de « littéraciées » qu'elles sont qualifiées, ainsi que nous allons l'exposer.

Sociétés scripturalisées, littéraciées

Reuter (2006), en tant que didacticien du français, invite à tenir compte des « fonctionnements d'une société scripturalisée » (p. 145) dans les analyses des pratiques ordinaires. Par société scripturalisée, il fait référence à un contexte composé de situations et de pratiques où de multiples formes d'écrit et d'oral s'entrecroisent et s'interpénètrent. Le terme de « société scripturalisée » évoque ici le contexte écrit omniprésent dans notre société.

Dans la même lignée, Barré-De Miniac (2004), dans l'introduction d'un ouvrage consacré à la littéracie¹⁷, indique que, du fait de la massification de la scolarisation remontant à plusieurs générations, tout adulte est à même de transmettre quelque chose des pratiques

¹⁷ Le titre de l'ouvrage est « La littéracie » selon cette orthographe. On trouve différentes orthographes pour ce mot. Nous avons décidé de conserver l'orthographe associée à chaque auteur, sans uniformiser les différentes orthographes possibles, plus ou moins proches de celle du mot anglais dont elles sont issues.

de littéracie. Elle élargit les notions de didactique et de littéracie aux transmissions hors de l'école :

Qu'il s'agisse d'une volonté explicite d'enseigner la lecture ou l'écriture, ou qu'il s'agisse simplement de partages de moments de littéracie, la transmission de compétences et d'attitudes se fait dans des temps et des lieux inattendus ou sous des modalités diverses, formelles ou informelles (p. 11).

Elle définit la littéracie comme « l'ensemble d'activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception ou en production » (p. 31). La plupart de ces activités supposent des textes écrits, lesquels sont de nature ou de format très hétérogènes (Barré de Miniac, 2004 ; Reuter, 2006). Le concept de littéracie est en partie déterminé par les champs théoriques qui y font référence : linguistique, psycholinguistique, sociologie. Nous ne retiendrons ici que la dimension sociologique et même, comme le fait remarquer l'auteure, plus exactement la dimension socio-ethnologique. Dans ce courant, le concept a évolué, « la littéracie n'est plus seulement une habileté technique, mais elle est avant tout une pratique sociale » (p. 37). On parlera plutôt de littéracies (au pluriel) afin de rendre compte de la diversité de l'acte social, à travers toutes ses formes, y compris les aspects techniques et les usages. Ainsi que le remarque Minassian (2016), le concept de littéracie relève, pour les uns, d'une conception minimaliste qui équivaut à la capacité élémentaire à lire et écrire en rapport avec les apprentissages et, pour d'autres, d'une vision maximale qui établit un rapport étroit entre l'écrit et les connaissances qu'il permet de construire. Dans notre étude, par les références que nous avons faites à Goody dans ce qui précède (1979, 1994), c'est une vision anthropologique que nous privilégions, c'est-à-dire la conception d'une activité contribuant à structurer la pensée, tout comme les autres activités humaines. Nous pointons néanmoins dans ce qui suit les notions de littéracie étendue et restreinte et regardons dans quelle mesure elles nous sont utiles pour qualifier les pratiques parentales.

Littératie étendue et restreinte

En référence à Goody (2007), Bautier (2009) introduit l'idée d'une société de littératie étendue en constatant une exigence généralisée de la littératie étendue, en tant que rapport au monde « secondarisé » au sein de l'école, comme dans la société. Ce rapport au monde « secondarisé » est en effet requis par l'école pour y réussir. La « littératie étendue » est une « pratique de l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire – et non un écrit réduit à du stockage d'information, à de la transcription ou simple notation » (p. 212). Elle réfère donc aux possibilités intellectuelles que permet l'écrit telles que par exemple l'élaboration de lois générales (et non seulement la narration d'expériences locales) ou la transformation d'expériences en savoirs (Bautier et Rayou, 2009). Loin de la notion de « littératie étendue », Perrier (2008), suite à des observations dans des classes de fin de primaire, constate que la majorité des pratiques d'écriture scolaire sont des écrits « inscriptifs, c'est-à-dire des genres d'exercices écrits où les élèves inscrivent des réponses (mots, phrases courtes, symboles, flèches, croix) dans le corps d'un énoncé copié » (p. 113). Il regroupe ces écrits sous l'appellation de « littératie restreinte ».

Nous pouvons dès à présent dire que, dans notre étude, les pratiques d'écriture requises par les devoirs relèveront de la littératie restreinte, de manière d'autant plus marquée peut-être que nous observons des élèves de début de primaire (par rapport à Perrier qui a observé des élèves de fin de primaire plus aptes à écrire). Ce type d'écrits ne nous permettra sans doute pas de relever des marques de « littératie étendue » telle que définie par Bautier (2009), mais nous tenterons néanmoins de repérer, aussi bien dans les tâches que dans les interactions parents-enfants, les indices de secondarisation, autrement dit les possibilités de reconnaître les enjeux cognitifs des tâches ou de discerner l'enjeu d'apprentissage à travers celles-ci. Une lecture seconde des tâches par l'enfant (ou attitude de secondarisation) pourrait s'opérationnaliser, dans nos observations, lorsque la tâche elle-même et/ou l'accompagnement du parent permettent à celui-ci d'identifier les savoirs sous-jacents aux tâches. Cette identification pourrait provenir de liens que la tâche elle-même, le parent ou l'enfant font entre la tâche scolaire (en train d'être réalisée) et

d'autres tâches similaires qui mettent en jeu les mêmes savoirs. Elle pourrait aussi naître de la prise de distance par rapport aux pratiques, qu'elles soient langagières ou non (Joigneaux, 2009), autrement dit si ce qui est fait ou ce qui est dit (écrit) est transformé en objet de questionnement, de connaissance ou de réflexion.

Dans ce qui suit, nous abordons un aspect spécifique de la littératie. On constate en effet la présence d'une organisation spatio-temporelle associée à la littéracie, y compris non linguistique, notamment sous la forme de littératie chronotopique.

Raison graphique et littératie chronotopique

A côté des caractéristiques de l'écriture déjà mentionnées, Goody (1994) montre également les possibilités offertes par l'agencement des significations dans un espace bidimensionnel. Il centre son analyse sur les techniques graphiques telles que la liste et le tableau en pointant les effets de la linéarité graphique double, autant verticale qu'horizontale. Ce ne sont pas de simples modes de présentation, écrit-il, car ils déterminent partiellement le contenu. En effet, cette organisation dans un espace à deux dimensions impose de l'ordre et hiérarchise de manière plus stricte qu'à l'oral ; les catégories sont aussi plus rigides car marquées spatialement.

Goody montre que l'inscription dans un cadre bidimensionnel joue un rôle important dans le passage à la pensée rationnelle. La transcription n'est plus seulement linéaire, par exemple dans le cas de tableaux où la disposition des éléments en lignes et en colonnes impose, par effet de symétrie, une relation de contradiction ou d'équivalence. De là, apparaît l'idée d'une logique ou d'une raison graphique. Goody montre ainsi « que la raison n'est pas seulement écrite, mais graphique » (p. 25).

S'appuyant sur la « raison graphique » telle que définie par Goody, Laparra et Margolinas (2012) constatent qu'un grand nombre d'activités sont régulées, dans nos sociétés, à l'aide des ressources de la littératie « non linguistique ». Par des exemples, elles montrent que les usages de celle-ci sont visibles dans tous les milieux sociaux.

Les différents étages du frigo ou des armoires ainsi que l'organisation gauche/droite sur de telles étagères en sont des exemples, les pratiques impliquant le tri de nombreux objets (Margolinas et al. 2006) en sont un autre. Certaines familles, réputées faiblement littératiées, font ainsi vivre à leurs enfants des situations qui leur permettent d'accéder à une organisation efficace s'appuyant sur la « raison graphique » (p. 59-60).

Les auteures expliquent ainsi que certains élèves, en début de scolarité, réussissent mieux que d'autres des tâches de tri, d'appariement et de classement grâce aux connaissances qu'ils ont acquises dans leur famille. Ceci les amène à plaider pour l'enseignement de ces savoirs à l'école, mais, bien que nous soyons très sensible à ce discours relatif au rôle de l'école, ce n'est pas notre propos ici.

Nous précisons la notion de littératie « non linguistique » par le terme de littératie « chronotopique » proposé par les mêmes auteures (Laparra et Margolinas, 2016). Il s'agit de formes induites par la raison graphique et qui concernent plus spécifiquement l'organisation de l'espace-temps. Autrement dit, la littératie chronotopique désigne les moyens de l'écrit qui permettent « de manifester un lien entre le temps et l'espace, c'est-à-dire de parcourir l'espace de façon ordonnée et contrôlée, qu'il s'agisse de l'espace du monde ou de celui de la feuille de papier » (p. 102). Il y a deux façons principales de contrôler le parcours de l'espace. La première consiste à concevoir une organisation réglée par une linéarisation (ligne : espace à une dimension) ou un quadrillage (surface : espace à deux dimensions) de l'espace parcouru. La seconde repose sur la permanence de l'écrit et consiste à poser des marques littératiées, telles que par exemple souligner, barrer ou entourer, le long du parcours pour indiquer ce qui a déjà été parcouru.

Privat (2009) fait le constat que la scolarisation amène les élèves à entrer dans le monde de l'ordre graphique.

C'est fondamentalement le travail de l'école que de faire entrer les élèves dans cette raison puisque le savoir humain, le savoir scolaire en tout cas, se présente sous la forme de tableaux, de listes, d'abstraction, de généralisation, de géométrisation, de décontextualisation, d'objectivation, de cumulation : la table de multiplications, la carte de France, les conjugaisons, etc. Il leur faut donc entrer dans ce monde-là (p. 48).

Nous venons d'envisager l'impact de la diffusion progressive et massive de l'écrit dans nos sociétés. Ceci nous permet de qualifier celles-ci de « scripturalisées » ou « littéraciées » en prenant en compte les différentes formes de littératie (linguistique, non linguistique, chronotopique, étendue, restreinte) qui nous permettront par la suite d'interpréter nos observations. Cette omniprésence de l'écrit n'est pas sans lien avec la massification scolaire. Ce sont les effets de celle-ci en regard de notre questionnement que nous abordons maintenant.

4-2 Effets de la massification scolaire

Avant de mettre en lien la massification scolaire avec les questions traitées dans cette étude, nous rappelons la définition de la forme scolaire et ses composantes.

Le concept de forme scolaire

La scolarisation est le plus souvent caractérisée à partir du concept de forme scolaire. Il désigne le mode de socialisation scolaire apparu au 17^{ème} siècle et représente ce qui constitue le plus transversalement l'école aujourd'hui (Joigneaux, in Rayou et Van Zanten, 2011). Ce mode de socialisation se caractérise par une relation pédagogique entre un maître et un élève soumise à des règles impersonnelles et par un apprentissage selon ces règles (Vincent, 1980). Les apprentissages réalisés sont ainsi codifiés par les règles

écrites qui, de ce fait, régissent de manière impersonnelle à la fois les contenus et la façon de les enseigner (Joigneaux, in Rayou et Van Zanten, 2011).

Le concept de forme scolaire traverse la littérature de recherche en éducation, même s'il est défini de manières diverses.

Les traits distinctifs de cette forme ne font pas l'objet d'un consensus. Ceci n'a rien d'étonnant, puisque c'est une abstraction construite à partir d'une grande diversité de pratiques et d'organisations concrètes, une sorte d'idéal-type (Maulini et Perrenoud, 2005, p. 148).

Néanmoins, on peut dire que ce concept comprend quelques traits sur lesquels la plupart des auteurs semblent s'accorder. A la suite de Thin (1998), nous nous demandons quelles sont les caractéristiques fondamentales de la forme scolaire qui la différencient de la forme des apprentissages et du mode de socialisation antérieurs.

Thin retient quelques éléments importants : la séparation des activités éducatives et des autres activités sociales ; la séparation des apprentissages et de la pratique ; l'importance de la règle et de l'apprentissage selon les règles ; l'occupation incessante des élèves selon un emploi du temps strict et le peu de place laissé aux activités non réglées.

Un des avantages de ce concept selon Vincent, Lahire et Thin (in Vincent, 1994) est de permettre de prendre en compte les évolutions, ce qui est le projet de notre étude. Les auteurs mettent en avant le fait que la théorie de la forme scolaire permet, à la différence des théories structuralistes, de penser le changement et permet ainsi de rendre compte de modalités particulières par lesquelles elle existe au fil du temps.

Joigneaux (2009) a notamment montré, dans sa thèse, comment des dispositifs particuliers ont répondu aux contraintes de l'enseignement simultané pour résoudre le problème du collectif de la classe, d'élèves rassemblés le plus souvent dans un même lieu en même temps. Une de ces caractéristiques intéresse particulièrement notre objet de

recherche et notre questionnement dans la mesure où l'enseignement simultané implique une progression des apprentissages codifiée et de là, la nécessité de supports et outils rigoureusement standardisés et accessibles à tous. Les devoirs semblables donnés à faire à domicile pour tous les élèves font partie de ces tâches sous forme d'exercices qui se veulent accessibles à tous¹⁸.

Forme didactisée de transmission

Rey (2011) préfère, à la notion de « forme scolaire », la formule de « forme didactisée de transmission » ou « mode didactisé de transmission », moins strictement référencée au « scolaire ». On retrouve ici l'idée de « séparation », une des caractéristiques importantes de la forme scolaire sous forme d'un lieu et d'un temps réservés à l'apprentissage. S'y ajoute la présence d'un médiateur qui initie le novice à la pratique selon un ordre propre (qui n'est donc pas nécessairement celui de la pratique). S'y ajoute également la possibilité de l'erreur inhérente à ce mode particulier de transmission : on a le droit de faire des erreurs puisqu'on se situe en dehors des pratiques sociales réelles.

La forme didactisée de transmission s'oppose à un apprentissage « sur le tas » tel que nous l'avons rencontré, dans le chapitre précédent, à travers la liste des invariants pratiques, oraux-visuels d'appropriation mis au jour par Lahire. Dans un apprentissage « sur le tas », si on se trompe, les sanctions sont des sanctions pratiques immédiates (on se coupe, on est réprimandé) qui forcent les ouvriers à l'attention et à l'amélioration pratique des gestes (Lahire, 1993a).

Par contraste avec l'erreur qui se définit comme saisie inexacte de la réalité, la faute se définit le plus souvent comme manquement à la règle. Lahire (2008) associe l'existence des « fautes » à l'importance des règles dans la forme scolaire. Ce sont en effet, écrit-il, les

¹⁸ D'autres caractéristiques nous concernent moins telles que le mobilier ou l'architecture spécifique, étant donné que nous observons le travail scolaire dans l'espace familial, et non l'espace scolaire.

règles qui fixent les écarts à la norme et ceux-ci ne peuvent apparaître que si le savoir se présente selon un modèle explicite et objectif. « Faute » et « règle » ne seraient alors que « les deux faces d'une même pièce » (p. 25).

Nous différencions ici les deux termes « erreur » et « faute ». Nous sommes néanmoins consciente que, dans le langage quotidien, voire dans le langage scolaire, les deux termes sont souvent confondus. Nous tiendrons compte de cette confusion fréquente dans l'analyse de notre corpus.

L'ensemble des particularités de la forme didactisée de transmission sont habituellement attribuées à l'école. Cependant, de même que pour la forme scolaire, elles ne lui sont pas seulement réservées (Rey, 2011).

L'institution qui met en œuvre de la manière la plus emblématique la transmission didactisée est évidemment l'école (...), il peut y avoir des modes de didactisation en dehors de l'école (p. 35).

Ce dernier point éclaire le titre de notre thèse et donne au terme « didactisation » un sens plus large que celui qui lui est souvent donné. En parlant de « modes de didactisation en dehors de l'école », nous introduisons le point suivant où nous examinons la présence potentielle de certains traits de la forme scolaire hors de l'école. Comme nous l'avons fait pour la scripturalisation, nous nous demandons ici s'il est pertinent de parler de « sociétés scolarisées » et en quoi cela peut faire avancer notre réflexion.

Sociétés scolarisées ?

Dès les années 90, dans nos sociétés occidentales actuelles, « un mode de socialisation scolaire s'est imposé à d'autres modes de socialisation » (Vincent, Lahire et Thin, in Vincent, 1994, p. 14). Les auteurs expliquent ce processus de scolarisation de la société, par différents éléments, notamment par la scolarisation des apprentissages professionnels

et l'allongement de la scolarité en amont et en aval de la scolarité obligatoire. De ce fait, les trajectoires sociales et professionnelles sont devenues fortement tributaires des trajectoires scolaires ; les classements scolaires affectent l'ensemble des relations sociales. Le mode scolaire de socialisation est devenu progressivement dominant (Thin, 1998).

Aujourd'hui, le mode scolaire de socialisation prédomine, à tel point que l'on n'imagine pas que l'on puisse socialiser autrement ou que toute autre manière de socialiser apparait comme inadaptée ou anormale (p. 29).

Dans le même ordre d'idées, Perrenoud (1995) retrace l'histoire de « la scolarisation comme forme dominante de socialisation ». Reprenant l'analyse d'Illich (1971), il montre que « notre société est scolarisée, incapable de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire » (p. 73). Il rend compte de la scolarisation de la société dans différents domaines : loisirs, activités artistiques, religieuses, domestiques. En ce qui concerne les pratiques domestiques et familiales, il fait référence à la multiplication des formations, sous forme scolarisée, destinées aux parents et aux familles telles que les écoles de parents, les centres d'initiation à l'alimentation, aux relations humaines ...

Aujourd'hui, école et société sont ainsi intimement liées. La forme scolaire est devenue le mode prépondérant de socialisation, dès lors la société actuelle est qualifiée de « scolarisée », voire « hyperscolarisée » (Maulini et Perrenoud, 2005). Cette scolarisation progressive de l'éducation dans nos sociétés s'est réalisée, selon les auteurs, de manière peu consciente, sans que cela ne corresponde vraiment à un projet. Ils comparent le processus de « scolarisation des sociétés » aux processus d'urbanisation ou de technologisation.

Néanmoins, il est à noter que l'école présente une exigence spécifique de « textualité » (Rey, 2011, 2014). Avoir accès à la pensée textuelle ou textualité pour un apprenant-élève consiste notamment à mettre en relation différentes activités et tâches scolaires avec les savoirs dont elles ne sont que les mises en œuvre et ainsi construire le sens des activités et tâches scolaires. Cela consiste encore à donner du sens à un énoncé, non pas par

référence à des situations vécues, mais par les relations qu'il a avec d'autres énoncés au sein d'un texte (Rey, 2011, 2014).

Des sociétés scripturo-scolaires ?

Au vu des éléments qui précèdent, on peut penser que les formes de socialisation sont marquées par le fait qu'elles se construisent dans un contexte scolarisé, scripturalisé et littéracié. Cependant, au-delà de ce contexte global scripturalisé, littéracié et scolarisé, il faut nuancer le propos.

Tout d'abord, même si, comme on vient de le dire, le mode scolaire de socialisation a « percolé » dans la plupart des pratiques socialisatrices, notamment dans la socialisation familiale, on peut néanmoins distinguer des appropriations différenciées du mode scolaire de socialisation dans les divers groupes sociaux et sans doute au sein même de ceux-ci. La domination du mode de socialisation scolaire ne s'exerce pas selon les mêmes modalités, selon les lieux et les circonstances (Lahire et Thin, 1994).

A la suite de Joigneaux (2013), nous pourrions considérer comme plausible l'hypothèse selon laquelle « toutes les formes de socialisation familiale s'inscrivent dans des univers sociaux tramés par l'écrit » (p. 118). Cependant, ainsi qu'il le fait remarquer, cette hypothèse, telle quelle, ne permet pas de comprendre pourquoi toutes les socialisations familiales à l'écrit ne se valent pas en ce sens qu'elles préparent inégalement les enfants à maîtriser les connaissances et pratiques langagières scolairement reconnues et valorisées. Face à ce constat, le point de vue proposé par Joigneaux est celui que nous allons adopter dans notre recherche : un point de vue moins dualiste qui évite d'opposer oral et écrit pour caractériser les formes de socialisation respectivement populaires et scolaires.

Conclusions du chapitre 4

Dans ce quatrième chapitre, c'est l'évolution de la société qui a été mise en avant, notamment les effets de la massification scolaire et de la diffusion importante de l'écrit à travers les pratiques sociales. En considérant l'inclusion des pratiques de socialisation dans un contexte global devenu scolarisé, scripturalisé, littéracié, nous faisons l'hypothèse que, compte tenu de la scripturalité et les traits de la forme scolaire qui se seraient répandus dans nos sociétés, des « éléments scripturo-scolaires » seraient parvenus jusque dans les familles populaires, même précarisées, provoquant une plus grande hétérogénéité des pratiques parentales qui pourrait ainsi remettre en question l'assignation des classes populaires aux formes sociales relevant de l'oralité.

Plus précisément, les traits repérés dans le quatrième chapitre émanent d'une conception de l'usage de l'écrit en tant qu'activité structurante de la pensée. En effet, la permanence de l'écrit ouvre la possibilité de l'objectivation et de la décontextualisation. Ces deux possibilités se concrétisent par différents aspects. Tout d'abord, de manière générale, une lecture seconde des tâches permet de discerner les enjeux d'apprentissage des tâches, leurs enjeux cognitifs (attitude de secondarisation). Ensuite, plus spécifiquement, une prise en compte de l'organisation de l'espace joue un rôle dans la rationalité de la pensée du fait de la linéarité ou du quadrillage, mais aussi en lien avec le marquage de cet espace au cours du temps (littératie non linguistique et chronotopique).

Ces traits sont particulièrement interpellants dans la mesure où ils apparaissent à première vue contradictoires, ou du moins paradoxaux, par rapport aux pratiques d'écriture rencontrées dans l'enseignement primaire qui requièrent majoritairement des inscriptions très courtes sous formes de lettres, traits, mots ou nombres. Ce dernier élément suggère que l'hétérogénéité des pratiques parentales d'accompagnement aura peu d'opportunités

d'être visible à travers les traces écrites¹⁹. Comment voir, en effet, un accompagnement à l'attitude de secondarisation ou la signalisation de l'organisation de l'espace graphique par le parent à travers ces brèves inscriptions ?

Nous posons aussi la question de la visibilité possible (ou non) des effets de la massification scolaire dans les pratiques d'accompagnement du travail scolaire par les parents : nous trouvons-nous dans une situation où lieu et temps de la pratique sont effectivement séparés de ceux de l'apprentissage ? De ce fait, quelles règles sont visibles, quel statut de l'erreur apparaît dans les pratiques parentales ? Comment percevoir les traits favorisant un accès (ou du moins des perspectives d'accès) à la pensée textuelle des enfants ?

Ce quatrième chapitre nous indique donc des traits à examiner afin de préciser notre questionnement tout en tenant compte de la préoccupation qui donne sens à notre étude, c'est-à-dire le taux d'échec scolaire élevé des élèves issus des milieux populaires. Il semble en effet pertinent (voire important) de se demander s'il serait possible de repérer des traits propres à l'écrit et à la diffusion de la forme scolaire, que nous regroupons sous l'appellation de traits « scripturo-scolaires », dans les familles éloignées du monde scolaire. Si ces traits sont repérables, quels sont-ils et que nous apprennent-ils ? Comment pourraient-ils faire avancer la compréhension de ce qui se joue aujourd'hui entre l'école et une partie de ceux à qui elle s'adresse, notamment en termes de domination ?

¹⁹ Nous pouvons sans doute aussi suggérer le peu de visibilité de l'activité de pensée des élèves par ce type de tâches lorsqu'elles sont réalisées en classe, mais, même si cela nous interpelle fortement, ce n'est pas le propos de cette étude.

Chapitre 5. Résistance et réflexivité

5-1 Résistance

Sans revenir dans le détail sur ce que nous avons montré dans les chapitres précédents, nous rappelons que ceux-ci ont permis de nous conforter dans l'intention de mettre en question une vision dichotomique des pratiques de socialisation familiales et leur assignation à des classes sociales spécifiques. Pour poursuivre, nous nous demandons si le repérage de formes de résistance à la domination permet d'étayer l'hypothèse d'hétérogénéité des pratiques parentales en milieu populaire précarisé. Pour cela, nous regardons plus précisément les apports de de Certeau (1990).

5-1-1 Hétérogénéité des pratiques : entre tactiques et stratégies

Le but de ce qui suit est de montrer comment la distinction entre « tactique » et « stratégie » proposée par de Certeau permet d'avancer dans notre hypothèse d'hétérogénéité. Par « l'invention du quotidien », pour reprendre le titre de l'ouvrage de de Certeau, celui-ci annonce explicitement la spécificité de son modèle axé sur l'inventivité, la créativité et l'importance de ce que les gens « fabriquent ».

Créativité, inventivité vs passivité, docilité

Selon ses dires, ce qui a motivé la recherche de de Certeau (1990), c'est une interrogation sur les pratiques quotidiennes des individus – particulièrement dans les classes dominées – dont il souhaite montrer qu'ils ne sont pas entièrement voués à la passivité et à la discipline. Il faut entendre derrière ces deux derniers termes la distance que de Certeau

prend avec les théories de Bourdieu et de Foucault même s'il se situe dans la continuité de leurs travaux.

Dans l'analyse que de Certeau fait de la théorie de la pratique de Bourdieu, il note que cette théorie, en introduisant *l'habitus*, remplace la « multiplicité rusée » (p.93) des pratiques par celles d'un « acteur passif » (p. 93). Parce que, pour lui, « dominés » n'est pas équivalent à « passifs » (p. XXXVI), de Certeau souhaite que les manières de faire quotidiennes puissent être articulées par des questions théoriques, des méthodes et des catégories. C'est dans cette nuance qu'il apporte entre expérience de la domination et passivité que nous pensons trouver des éléments qui pourront nous permettre d'avancer dans notre thèse.

De Certeau note également les similitudes et différences entre ses recherches et celles de Foucault. Du côté des similitudes, tous deux distinguent les « opérations quasi microbiennes » quotidiennes détournant les fonctions des structures technocratiques. Du côté des différences, de Certeau ne précise pas, à la différence de Foucault, « comment la violence de l'ordre se mue en technologie disciplinaire » (p. XL), mais il cherche plutôt à dégager la créativité du quotidien. Là où Foucault voit une idéologie qui quadrille l'ensemble des pratiques, de Certeau s'intéresse aux minuscules opérations du quotidien qui résistent aux disciplines. Nous pensons que nous pourrions trouver des éléments pour étayer notre thèse à partir de cette vision des pratiques en termes de créativité et résistance.

Tactiques/stratégies et hétérogénéité des pratiques

Plus spécifiquement, de Certeau (1990) cherche une manière de rendre compte des « opérations hétérogènes qui composent les patchworks du quotidien » (p. XLV). Selon lui, les pratiques quotidiennes sont hétérogènes du fait de la variation de leur fonctionnement selon les situations sociales et les rapports de forces inégaux entre acteurs. En effet, des rapports de force inégaux réduisent les marges de manœuvre et donc le pouvoir de

certains acteurs. Pour décrire ces pratiques, de Certeau recourt à la distinction entre « tactiques » et « stratégies ».

Les stratégies sont des pratiques qui disposent d'un « lieu propre » isolable de l'environnement et indépendant des contextes et des circonstances. Ce sont des pratiques planifiées, organisées, structurées, qui « quadrillent » (p. 51) l'espace/temps. Elles sont le fait d'acteurs qui se sont approprié des lieux qu'ils peuvent ainsi gérer à partir d'une position extérieure, par exemple les pratiques formatées par la culture de l'enseignement. De Certeau donne l'exemple du management des supermarchés qui planifie les actions en fonction des clients et des concurrents selon une organisation des lieux et du temps apte à résister à l'usure du temps. Plus proche de notre propos, l'enseignement est une intervention sur les jeunes qui est organisée systématiquement, légitimée par des principes éducatifs, inscrite dans des dispositifs matériels et planifiée dans le temps.

Comme le montrent ces exemples, les stratégies sont organisées par des règles, planifiées au niveau du temps, organisées et structurées dans l'espace. De Certeau identifie des effets importants de l'existence d'un lieu approprié par des individus : la possibilité de capitaliser l'acquis, de préparer le futur et donc d'être indépendant par rapport aux circonstances ; la possibilité d'une vision d'ensemble, vision panoptique selon les mots de de Certeau, qui permet de prévoir ; la capacité de passer des incertitudes à la sécurité.

Les tactiques, quant à elles, sont des pratiques qui ne disposent pas d'un lieu indépendant des circonstances et des contextes et sont caractérisées par une « habile utilisation du temps » (p. 63).

Les tactiques sont des procédures qui valent par la pertinence qu'elles donnent au temps – aux circonstances que l'instant précis d'une intervention transforme en situation favorable, à la rapidité de mouvements qui changent l'organisation de l'espace, aux relations entre moments successifs d'un « coup », aux croisements possibles de durées et de rythmes hétérogènes. (...) Les tactiques misent sur une

habile utilisation du temps, des occasions qu'il présente et aussi des jeux qu'il introduit dans les fondations d'un pouvoir (p. 63).

Ces pratiques dépendent donc du temps, elles se situent dans l'action, à l'intérieur même de l'effectuation des actes ; elles sont celles qui sont possibles lorsque l'on ne possède pas un « lieu propre ». Les marges de manœuvre des individus sont fonction de leur situation sociale. De Certeau considère que les tactiques concernent la plupart des pratiques quotidiennes. Il propose l'exemple du supermarché et constate que l'individu qui achète les produits au supermarché mobilise des « données hétérogènes et mobiles » (*ibid*, p. XLVI) telles que les provisions de son frigo, les goûts et humeurs de ses hôtes, les alliages possibles avec les produits qu'il a déjà chez lui. A partir de tous ces éléments, l'individu prend une décision, cet acte est une « manière de saisir l'occasion » (p. XXVII).

Ainsi, dans notre recherche, le parent qui va accompagner l'enfant dans la réalisation de son devoir prendra des décisions dont on peut penser qu'elles vont tenir compte de la tâche elle-même, de ce que l'enfant connaît (ou ne connaît pas), de ce que lui-même connaît par son expérience scolaire et sociale, des autres activités et personnes de la famille, de l'humeur des uns et des autres, etc.

5-1-2 Tactiques : entre autonomie et hétéronomie

Les tactiques sont repérables lorsque les individus se trouvent en situation « d'employer les produits dominants imposés » (p. XXXVII), autrement dit en situation de « faire avec » (p. 58) des objets et des logiques hétérodéterminés. Dans notre étude, ces produits, objets et logiques imposés et hétérodéterminés seront non seulement les tâches scolaires dans leur matérialité, mais aussi les enjeux qu'elles portent²⁰. Même si les tactiques sont liées à l'absence de pouvoir, elles ne sont ni subies, ni passives dans leurs « manières d'utiliser

²⁰ Cf. premier chapitre.

l'ordre contraignant » (p. 51). Cette perspective amène à percevoir de l'hétérogénéité dans les pratiques non pas en fonction de la possession ou non des objets, mais plutôt en fonction des différentes manières de s'approprier les objets communs à tous.

Se référant à la définition des tactiques par de Certeau, Thin (1998) analyse les pratiques populaires en termes de pratiques mixtes, ni totalement hétéronomes, ni totalement autonomes. Dans son étude des pratiques socialisatrices des familles populaires face à l'école, il avance que le principe de ces pratiques ne peut se déduire de la seule domination qui s'exerce sur les familles, ni donc de leurs seules tentatives d'adaptation aux pratiques scolaires.

L'analyse ne peut oublier qu'il persiste de la domination là où les pratiques populaires paraissent les plus préservées, ne serait-ce que par l'effet de l'intériorisation par les membres des classes populaires d'une partie des catégories dominantes. A l'inverse, là où la domination est la plus forte, comme dans le domaine scolaire, les logiques populaires apparaissent dans la manière dont les membres des classes populaires s'approprient ce que la domination leur impose. (...) C'est dans ce sens que Michel de Certeau nous incite à travailler en invoquant l'existence de « ruses » ou de « tactiques de pratiquants » là même où la domination semble totale et en soulignant qu'il doit y avoir des logiques de ces pratiques (p. 45).

Pour Thin (1998), puisque les individus se réapproprient les logiques dominantes, mais sont aussi appropriés par elles, les pratiques ne peuvent être qu'une « sorte de mixte, produit original qui n'est ni la reprise des pratiques dominantes, ni la manifestation de logiques entièrement autonomes » (p. 46-47).

Les « résistances » ne sont ni délibérées ni le produit d'un inconscient collectif, mais sont mises en œuvre individuellement. Elles peuvent prendre notamment la forme de refus, d'acquiescement poli ou opportuniste, de réappropriation ou réinterprétation sélective de la demande (Thin, 1998).

Dans l'espace domestique familial, nous pourrions alors observer certaines pratiques plutôt dominées, par exemple, des pratiques de protection ou de repli. Ces pratiques coexisteraient avec des pratiques plutôt (ré)appropriées ; Thin (1998) donne l'exemple du suivi scolaire réapproprié sous formes de sur-scolarisation dans certaines familles des quartiers populaires. Les deux types de pratiques ne s'excluent sans doute pas et pourront apparaître au sein d'une même famille selon les moments et, ainsi que nous allons le voir, selon l'usage « habile » que font les familles du temps.

5-1-3 Interactions et usage du temps

Les « tactiques » ni totalement autonomes, ni totalement hétéronomes sont caractérisées par un usage particulier du temps.

a. Temps kairos et interactions

Les tactiques sont des procédures ou schémas d'action qui valent par l'usage qu'elles font du temps *kairos* (de Certeau, 1990). En référence à la notion du temps des Grecs de l'antiquité, le *kairos* correspond à l'usage, par les praticiens, des moments opportuns. C'est le temps de l'occasion, plus que celui de l'anticipation.

La tactique dépend du temps, vigilante à y « saisir au vol » des possibilités de profit. Ce qu'elle gagne, elle ne le garde pas. Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des « occasions ». Sans cesse, le faible doit tirer parti de forces qui lui sont étrangères. Il l'effectue en des moments opportuns où il combine des éléments hétérogènes (...), leur synthèse (...) est la décision même, acte et manière de « saisir » l'occasion (p. XLVI).

La tactique permet d'avoir un maximum d'effets avec peu de forces. Comment de Certeau explique-t-il cela ? Cette opération implique la médiation d'un savoir, un savoir acquis dans la durée et composé d'une multitude de connaissances hétérogènes. Ce temps accumulé, fait d'expériences multiples, se révèle au moment opportun qu'est l'« occasion ». La tactique saisit et profite des occasions ; elle profite des circonstances pour transformer ce qui advient en situations favorables, sa créativité est dispersée, « bricoleuse » (p. XL). Cependant, elle ne peut garder et stocker ce qu'elle gagne. En somme, conclut de Certeau, « c'est un art du faible » (p. 61) et du quotidien (y compris dans certaines occasions pour les dominants).

Dans un ouvrage où il rend hommage à de Certeau, le sociolinguiste américain Erickson (2004) étudie les interactions orales à partir de la notion de « tactiques ». La tactique se situe toujours dans le temps présent. Elle est adaptation en temps réel. Elle trouve son équivalent dans le temps *kairos*. Le *kairos* est un temps qualitatif, hétérogène, constitué d'une succession de « moments » dont chacun a sa propre singularité à la différence du temps *kronos*²¹ qui est quantitatif, mesurable et qui correspond au temps de l'horloge ou du calendrier.

Ce qui est fondamental pour Erickson, c'est que le temps *kairos* est une question d'opportunité discontinue, qualifiée de « bricolage » par référence à Levi-Strauss (voir point c).

Le bricoleur, en d'autres mots, est quelqu'un qui agit de manière opportune dans le but de faire la bonne chose dans le bon moment du kairos (p. 166, traduction libre).

Dans l'interaction humaine sociale, le temps *kairos* est défini par l'activité mutuelle des partenaires dans l'interaction. Pour la construction de l'interaction, il y a non seulement l'importance du maintenant, de l'avant et de l'après, mais il y a aussi le « pendant que » : on peut réagir par rapport aux réactions de celui qui écoute et inversement. Erickson

²¹ Erickson orthographie ainsi ce qu'en français, nous avons l'habitude de rencontrer sous forme de « chronos ».

(2004) met l'accent sur l'adaptation mutuelle des individus dans l'interaction, sur la division du travail d'interaction entre ceux-ci.

Le temps *kairos* n'est pas régulier du point de vue chronomètre. Il peut y avoir accélération et ralentissement, flux et reflux. La cognition et l'action sont « situées » et « tactiques », elles sont situées dans un temps réel. La tactique ne fait pas référence à une sorte de temps mort ou de pause, condition idéale pour la réflexion et délibération, mais elle se situe dans l'interaction et on n'est jamais complètement sûr de la direction que celle-ci prendra.

Ce n'est donc pas de l'étude d'un temps mesurable qu'il est question ici, mais de l'étude d'un temps qualitatif permettant de voir comment chacun agit de la manière qui lui semble opportune dans les différents moments de l'interaction et notamment quand il rencontre obstacles et opportunités dans son action.

b. Obstacles et opportunités

Dans les interactions, à la différence de l'usage oral de la langue maternelle ou de certaines routines gouvernées par l'habitus où la conscience réflexive ne prend pas place, une délibération est nécessaire quand l'individu rencontre un obstacle²². Cependant, le bricoleur ne rencontre pas seulement des problèmes, il rencontre aussi des opportunités à tous moments de la journée, dans toutes ses activités (Erickson, 2004).

L'appréciation des « potentialités/opportunités » dans des circonstances particulières est inhérente à l'action. Les actions sont ainsi le résultat d'une amorce semi-intuitive et ne sont pas réalisées avec une conscience pleinement réflexive. Le bricoleur n'est pas une sorte de technicien-ingénieur qui prévoit certains moyens pour arriver à ses fins, en délibérant à partir d'une position extérieure au temps réel de l'accomplissement des

²²Erickson fait référence à l'observation de Dewey dans *How to think* (1910) : nous ne commençons à raisonner que lorsque nous rencontrons quelque chose qui ne fonctionne pas.

activités quotidiennes. Le bricoleur n'est pas non plus une espèce d'homme « économique », un acteur social pleinement rationnel possédant toute l'information, qui calcule avec soin les coûts et bénéfices des moyens et des fins. Le bricoleur n'est pas non plus une sorte de philosophe considérant la valeur des fins autant que la justesse des moyens. Le bricoleur adapte plutôt son action en temps réel en agissant avec ce qui est « à portée de main », dans le moment présent, avec une information limitée. Il fait ce qui doit être fait dans des moments de *kairos*, c'est-à-dire dans des circonstances qu'il ne choisit pas complètement (Erickson, 2004).

c. Innovation et hybridation

Dans les pratiques quotidiennes, la créativité prend des formes subreptices dispersées, tactiques et bricoleuses (De Certeau, 1990). Erickson (2004) illustre le propos de de Certeau sur la créativité tactique et bricoleuse par une métaphore reprise à Lévi-Strauss.

Le bricoleur de Lévi-Strauss, en tant qu'acteur pratique, ne combine pas toujours des éléments disparates dans de nouvelles façons de faire. Par exemple, pour fixer la canalisation d'un évier, si on a sous la main le bon morceau de tuyau pour remplacer le vieux morceau qui fuit, on fait usage de ce morceau et, en faisant cela, on n'est pas en train d'innover. Mais, si on n'a pas le bon morceau de tuyau, alors on peut faire usage du ruban adhésif de l'électricien ou même du chirurgien, pour boucher le trou dans le vieux tuyau et stopper la fuite. Dans chacun de ces cas d'action pratique, le bricoleur fait usage sans suivre de règles, mais l'innovation apparaît seulement dans les deux derniers cas. L'action pratique, y compris le discours comme pratique d'échange langagier, n'est pas innovante de manière inhérente, mais elle est toujours tactique, menant l'action opportune dans un moment de kairos (p. 168, traduction libre).

Le processus d'hybridation innove en connectant du vieux avec du nouveau – c'est précisément ce qui crée la nouveauté. Ce qui est nouveau dans ces sortes d'innovations

est parfois seulement un très faible pourcentage. Parfois aussi, ce qui fait l'innovation n'est pas la nouveauté des éléments, mais une nouvelle combinaison de ceux-ci. La nouvelle juxtaposition d'éléments dans de nouveaux arrangements apporte un changement dans la mesure où chaque élément ou caractéristique n'est plus envisagé séparément. C'est une sorte de reconfiguration (Erickson, 2004). Ainsi, dans les pratiques parentales, innovation et hybridation apparaîtront lorsque les parents « bricolent » par exemple à partir de leurs propres connaissances scolaires et sociales et des connaissances de l'enfant pour accompagner celui-ci dans la réalisation des devoirs.

5-2 Réflexivité

Le modèle de de Certeau nous permet d'envisager des pratiques parentales hétérogènes qui seraient créatives, en partie autonomes et innovantes dans un contexte de domination, notamment en prenant distance par rapport aux modèles où les individus seraient des agents passifs à la manière de Bourdieu. La remise en cause de l'idée d'agent passif, telle qu'on la trouve chez Bourdieu, se joue encore dans la critique que l'on peut faire de la notion de « sens pratique » qui, selon Bourdieu, concerne tout un chacun de nous, mais serait l'unique registre possible pour les familles populaires. La mise en discussion par Boltanski (2009) de la puissance explicative du registre pratique pour rendre compte du langage et des actions des individus nous ouvre des perspectives et pistes de recherche.

5-2-1 Mise en discussion du « registre pratique » comme seul cadre de l'action en commun

Le terme « sens pratique », lié à celui d'habitus, est né de la volonté de rendre compte des actes des individus à partir d'autres principes que celui de la norme expresse et explicite

ou du calcul rationnel. Le terme « pratique » rend compte des actions des individus, à partir de leurs dispositions, toutes classes sociales confondues. Selon la logique pratique, les principes d'action sont cohérents parce qu'ils engendrent des choix cohérents en soi et compatibles avec les conditions externes. Cependant, ils sont aussi pratiques au sens de commodes, maîtrisables et maniables, en tentant de ne pas mobiliser plus de logique qu'il n'est nécessaire pour les besoins de la pratique (Bourdieu, 1986).

La logique pratique permet aussi de comprendre comment les pratiques présentent des formes de régularité sans que cela implique qu'elles obéissent à des règles. Bourdieu (1980), pour illustrer la notion de « régularité » comme produit d'une régulation inconsciente plutôt que produit de règles, emprunte l'exemple d'un retard régulier d'un train à Ziff (1960).

« Faire de la régularité, c'est-à-dire de ce qui se produit avec une certaine fréquence, statistiquement mesurable, le produit du règlement consciemment édicté et consciemment respecté (...) ou de la régulation inconsciente d'une mystérieuse mécanique cérébrale et/ou sociale, c'est glisser du modèle de la réalité à la réalité du modèle : « Considérons la différence entre « le train a régulièrement deux minutes de retard » et « il est de règle que le train ait deux minutes de retard » : (...) dans ce dernier cas on suggère que le fait que le train soit en retard de deux minutes est conforme à une politique ou à un plan (...) Les règles renvoient à des plans ou à des politiques, et non pas les régularités » » (p. 173)

Prenant appui sur les écrits de Bourdieu (1972), Boltanski (2009) caractérise les modalités de l'action pratique. Plus spécifiquement, il s'intéresse aux actions en commun, lorsque des individus ont quelque chose à faire en commun, une tâche à accomplir. Ces actions n'ont pas nécessairement un objectif ni un plan prédéfinis. Si elles sont plutôt orientées vers le futur, leur but est le plus souvent de terminer l'action pour pouvoir passer à autre chose. Si elles n'ont la plupart du temps pas de plan prédéfini, elles sont cependant toujours soumises à des contraintes. Ce sont ces contraintes qui permettent aux individus de s'orienter au moyen de repères. Les repères peuvent être externes (dispositifs, objets

symboliques ou matériels) ou internes aux individus (habitudes, dispositions ou seulement états d'esprit). Ces repères vont permettre de décrire les actions en termes de régularités.

En se disposant par rapport à ces repères, les acteurs apprennent, au fur et à mesure, à faire ou à refaire les gestes nécessaires. Des habitudes se forment. Il s'ensuit que l'on peut décrire les mouvements des acteurs en registre pratique en se passant du concept de règle – au sens d'instructions explicites ayant un caractère à la fois technique et déontique –, cela même si l'observation, depuis un point de vue extérieur, permet de déceler des régularités (p. 101).

La notion de « régularités » permet ainsi de tenir compte des actions « régulières », qui n'ont pas nécessairement le caractère de « règles » explicites. Le langage y fait corps avec ce qu'il désigne. Bien qu'il puisse être orienté vers le futur ou vers le passé, il reste essentiellement situé dans le cours d'action : par exemple, il décrit rarement en détail une action non accomplie dans le but de la faire faire par autrui, et de même, il réalise rarement des comptes-rendus. Dans les séquences d'action, les ajustements qui interviennent ont un caractère local, situé. L'absence de position de surplomb ne permet en effet pas d'avoir une vision de l'ensemble des moments du cours d'action.

Par ailleurs, une propriété importante de la pratique est son déroulement dans le temps. Pris par le jeu, engagé dans l'action, l'individu ne peut pas voir simultanément les faits qui se succèdent (Bourdieu, 1980)²³.

La pratique se déroule dans le temps et elle a toutes les caractéristiques corrélatives (...) du fait de son immanence entière à la durée, la pratique a partie liée avec le temps, non seulement parce qu'elle se joue dans le temps, mais aussi parce qu'elle joue stratégiquement du temps et en particulier du tempo. (...) Celui qui est engagé dans le jeu, pris par le jeu, s'ajuste non à ce qu'il voit, mais à ce qu'il pré-voit, à ce qu'il voit à l'avance dans le présent directement perçu (...) Et cela, comme on dit, sur-le-champ, en un clin d'œil et dans le feu de l'action, c'est-à-dire dans des

²³ Nous avons déjà noté cette caractéristique de l' « oralité ».

conditions qui excluent la distance, le recul, le survol, le délai, le détachement. Il est embarqué dans l'à-venir (...) (p. 137)

Nous précisons ici ce caractère par l'étude du rapport au temps des familles populaires en nous référant aux recherches de Millet et Thin (2005) et Thin (2006). Lorsque les familles populaires sont touchées par la précarité de l'existence, l'absence de travail stable ou le chômage, leur univers est souvent marqué par les urgences pratiques et temporelles pressantes, notamment celles qui résultent des nécessités immédiates. Le temps familial est alors scandé par des événements auxquels il faut faire face dans l'urgence, plutôt que découpé de façon planifiée. Les conditions d'existence façonnent un rapport à l'avenir qui éloigne de toute visée stratégique du futur. Le temps semble non objectivé et non maîtrisé, c'est le temps irréversible des nécessités pratiques immédiates (Millet et Thin, 2005 ; Thin, 2006).

5-2-2 Nécessité du registre « métapragmatique »

En registre pratique, les individus sont avant tout des agents c'est-à-dire qu'ils actualisent de manière inconsciente un pouvoir qui leur est extérieur et non des acteurs capables d'interpréter les situations et d'agir de manière créative. Dès lors, bien que Boltanski (2009) reconnaisse que les moments où le registre pratique est prédominant sont si fréquents que nous avons tous l'expérience de ses avantages et de ses possibilités, il met l'accent sur la nécessité de concevoir la possibilité d'autres registres. Il défend l'argument qu'il est impossible de concevoir une vie sociale complète en se donnant le registre pratique comme seul cadre de l'action en commun (p. 106).

En effet, le registre pratique ne suffit pas quand les désaccords passent un certain seuil et que l'action ne peut être maintenue. L'auteur propose alors l'existence d'un registre qu'il nomme « métapragmatique ». Les moments métapragmatiques (moments où apparaît le registre métapragmatique) sont « marqués par une élévation du niveau de réflexivité » (p.

107). Ils prennent en compte les conditions de possibilité de l'action qui n'est plus, alors, complètement contenue dans l'immédiateté. Il s'agit donc de moments où les participants orientent leur attention vers l'action en commun elle-même et en interrogent les modalités et les conditions, comme si ce que l'on fait ensemble n'allait plus de soi. Les illustrations de ce registre proposées par Boltanski (2009) sont essentiellement d'ordre juridique ou académique, par exemple un jury réuni pour l'examen de dossiers²⁴.

Dans notre étude, nous faisons le postulat que nous pourrions trouver des actions qui ne sont pas complètement dans l'immédiateté. Nous tentons de repérer si des « moments métapragmatiques » surviennent et, si c'est le cas, à quelles occasions. Nous étudierons comment ces moments viennent interroger les repères externes et internes existants. Les repères externes à partir desquels l'action peut ou non s'articuler seront des objets matériels ou symboliques tels que par exemple tout ce qui vient de la classe dont les devoirs (leurs consignes, leurs titres, leur contenu, ce qui les accompagne matériellement). Les repères internes sont certainement constitués des habitudes propres à chaque famille, mais pourraient être aussi des questionnements induits par certains devoirs en particulier. Ceci nous conduit à orienter le regard et l'analyse vers les moments où ces repères posent question aux parents (et/ou aux enfants) et où donc l'action ne va pas ou plus de soi.

²⁴ Soit, par exemple (...) une réunion de professeurs pour l'examen de dossiers d'étudiants. Chacun participe mais avec un souci tacite d'économie. Ne pas trop se fatiguer ; ne pas trop entrer en conflit avec ses collègues ; terminer avant six heures parce qu'il faut aller chercher le gosse à l'école, etc. On a déjà examiné dix dossiers et il en reste vingt. Pas de pause-café, on avance, il faut finir le travail, etc. Mais, à un certain moment, un collègue prend la parole, d'un air grave, et pose la question de savoir si nous suivons bien les mêmes règles et les mêmes procédures pour chaque dossier. On s'arrête alors d'examiner les dossiers et tous se coordonnent dans ce nouveau régime. On s'interroge : mais, au fait, quelles sont les procédures ? Est-ce qu'il y a, même, des procédures ? Et, que faisons-nous ? Quel est le collectif que nous formons ? Mérite-t-il le nom de jury ou ne s'agit-il que d'un ramassis de profs fatigués, laxistes et disposés à accueillir favorablement tout ce qui pourrait les distraire de la tâche qu'ils sont en train d'accomplir, ou plutôt en train de « bâcler » (comme le dirait un critique les considérant de l'extérieur), en menant, dans le plus grand arbitraire, une épreuve pourtant des plus importantes pour ceux qui en subiront les conséquences (Boltanski, 2009, p.24).

Conclusions du chapitre 5

Dans ce chapitre, nous avons cherché à savoir comment repérer des traces de résistance à la domination dans les pratiques d'accompagnement parentales.

Nous identifions trois apports du modèle de de Certeau (1990) que nous choisissons comme pistes d'analyse. Le premier apport pour notre recherche est son invitation à regarder les pratiques quotidiennes en tant que pratiques créatives, inventives, orientées par la résistance à la domination. Le deuxième apport prend appui sur le caractère imposé des tâches scolaires à réaliser hors la classe et sur l'impact de cette spécificité en termes d'autonomie et d'hétéronomie. Le troisième apport permet d'envisager un temps qualitatif sous forme du temps *kairos* ou temps « du bricoleur ». On ne se contentera donc pas de la mesure quantitative du temps passé à l'accompagnement scolaire, mais on tiendra compte de sa densité et de son rythme. Les questions que cet apport du modèle de de Certeau permettent d'élaborer sont énoncées ainsi : Dans l'accomplissement des tâches scolaires, quels moments vont être saisis par les parents (et/ou les enfants) comme occasions pour agir ? Obstacles ou opportunités proviennent-ils de la nature des tâches scolaires ? De l'interaction du parent et de l'enfant ? De l'adaptation mutuelle des individus par rapport à la tâche ? Comment les parents s'en saisissent-ils ? De quels agencements ou reconfigurations de connaissances et expériences multiples et hétérogènes sont composés ces moments de résistance ? D'où proviennent les éléments agencés ? Apparaissent-ils reconfigurés par/dans le contexte familial ?

Par ailleurs, Boltanski (2009) met en doute l'existence du registre pratique comme seul registre de l'action. L'action des parents durant l'accompagnement des devoirs se marquerait alors par une distanciation du caractère « allant de soi » de ce qui advient. Elle se caractériserait par l'élévation du niveau de réflexivité qui met en doute le déroulement des choses habituelles et questionne le cours des événements. Cet apport nous conduit à tenter de repérer comment vont s'agencer les sortes d'arrêts sur image des acteurs, lorsque les choses ne vont plus de soi, lorsqu'il y a désaccord entre les personnes (ou entre

soi et l'objet tâche par exemple). Peut-on repérer des moments « métapragmatiques » où le niveau de réflexivité augmente ? Quand vont apparaître ces moments réflexifs ? À quelles occasions ? Comment penser leur agencement avec les autres actions des individus ?

Conclusions de la deuxième partie

Nous avons examiné en quoi les évolutions sociétales nous confortent dans le projet d'envisager la présence de pratiques de socialisation hétérogènes au sein des familles populaires précarisées. En considérant l'inclusion de ces pratiques de socialisation dans un contexte global devenu scolarisé, scripturalisé, littéracié, nous faisons l'hypothèse que, compte tenu de cette scripturalité qui se serait « globalisée » dans nos sociétés, des « éléments scripturo-scolaires » seraient parvenus jusque dans les familles populaires, même précarisées, provoquant une plus grande hétérogénéité des pratiques parentales.

Ceci nous amène à porter notre attention sur les traces de mise en rapport par les parents de contextes éloignés grâce aux propriétés de l'écrit et sur celles des effets de la scolarisation. Ces traces sont de diverses natures. Il s'agit de traces d'objectivation des savoirs et de mise en évidence des enjeux cognitifs de l'apprentissage scolaire (secondarisation, accès à la textualité), de traces de décontextualisation des tâches et situations, de traces de prise en compte de l'organisation graphique de l'espace dans sa linéarité, son caractère bidimensionnel et sa relation avec le temps (chronotopie) et de traces potentielles de l'examen des erreurs en tant que partie intégrante de l'apprentissage. L'apparition de ces traces dans l'accompagnement des devoirs sera, dans nos analyses, l'indice de la présence de traits scripturo-scolaires dans les familles observées.

Pour les déceler et les interpréter, nous faisons appel aux modèles théoriques de de Certeau (1990), Erickson (2004) et Boltanski (2009). Les deux premiers guident notre attention vers le repérage de la créativité des parents, sous forme bricoleuse en résistance à la domination. Le troisième nous invite à regarder les moments où les choses ne vont plus de soi provoquant un arrêt de l'action et une réflexion de la part des individus engagés dans cette action.

Pour synthétiser l'apport de cette deuxième partie à notre questionnement de départ, nous reformulons la question de départ en plusieurs sous-questions interconnectées. Est-il possible de repérer des traits propres à l'écrit, parfois regroupés sous le nom de scripturalité, dans des familles éloignées du monde scolaire ? Si ces traits sont repérables, quels sont-ils et que nous apprennent-ils ? Comment pourraient-ils faire avancer la compréhension de ce qui se joue aujourd'hui entre l'école et une partie de ceux à qui elle s'adresse, notamment en termes de domination ? En fonction du caractère imposé des tâches scolaires réalisées en famille, quels éléments de créativité et résistance se donnent-ils à voir dans l'accompagnement parental à travers un temps perçu ou vécu comme une suite d'occasions saisies sans lien apparent entre elles ou à travers un temps (partiellement) accumulé ? Que peut-on voir (apercevoir peut-être) des expériences et connaissances multiples et hétérogènes qui composent ce temps accumulé ? Peut-on repérer des moments « métapragmatiques » lorsque le niveau de réflexivité augmente ? Si oui, quand apparaissent-ils et comment viennent-ils s'agencer avec les autres moments de l'accompagnement parental ?

En vue de répondre à ces questions, nous proposons dans la troisième partie de la thèse des outils d'analyse de notre corpus de données après avoir exposé la manière dont nous avons constitué ce corpus.

Troisième partie : Choix méthodologiques et constitution du terrain d'étude

La troisième partie précise l'approche méthodologique. Le sixième chapitre explique la constitution du corpus d'analyse, argumente la méthode de recueil des données et présente les six familles retenues pour l'analyse. Le septième chapitre présente la méthode d'analyse de l'accompagnement des tâches scolaires par les parents en portant l'attention sur l'usage du langage et l'appropriation des savoirs scolaires.

Chapitre 6. Observer le moment des devoirs dans des familles populaires précarisées

Ce chapitre rend compte de la constitution du corpus d'analyse. Tout d'abord, le terrain d'étude est présenté à partir des caractéristiques retenues pour le choix des familles enquêtées. Nous avons précisé précédemment qu'il s'agit de familles populaires précarisées. Ensuite, la méthode de recueil de données est argumentée ainsi que sa mise en œuvre pratique.

6-1 Délimitation du terrain d'étude.

La période de mars 2007 à juin 2008 a été consacrée à une première étude visant à vérifier la faisabilité de notre projet de recherche. Nous souhaitons vérifier deux choses : d'une part l'accessibilité au terrain d'étude choisi ; d'autre part la possibilité de trouver des éléments de réponse à notre questionnement de départ.

Dès le départ, nous avons souhaité que les parents puissent communiquer avec nous en français pour nous permettre de comprendre les interactions parent-enfants au moment même de leur déroulement et d'en parler avec eux lorsque cela semblait opportun.

6-1-1 Premiers entretiens : délimitation par rapport au niveau scolaire des enfants

Dès le début de la recherche, une question s'est posée : celle de l'âge des enfants et de leur niveau scolaire. Nous avons tout d'abord envisagé une étude à visée longitudinale en comparant les pratiques de parents d'enfants en début et en fin de primaire. Cependant, il s'est avéré très rapidement que ce ne serait pas possible.

En effet, il a semblé, d'après les premières observations et rencontres, qu'au-delà de la troisième année de l'enseignement primaire (équivalent CE2), les parents rencontrés (belges d'origine ou non) disent n'avoir plus la maîtrise du contenu des apprentissages : « Chaque fois que je veux l'aider, je trouve aussi des calculs bizarres (...) je ne sais pas l'aider parce que nous, c'était pas comme ça (...) c'est trop difficile, il y a des devoirs trop difficiles » (mère de Daniel) ; « Tous les jours, on regarde même si on ne sait pas aider, on regarde le journal pour signer, pour voir ce qu'il y a à faire (mère de Ricardo) ; Lui, il a un très bon français mais pas nous, parce qu'il a grandi ici. On vérifie qu'il a fait ses devoirs » (père et mère de Hervé) ; Moi, à l'école, j'aimais beaucoup les maths et le reste pas trop. Et là, je suis perdue » (mère de Nicolas et Emilio).

La visée longitudinale a ainsi été abandonnée suite à quatre entretiens avec des parents d'enfants de fin de primaire réalisés en avril 2007 au cours desquels nous regardions ensemble les devoirs réalisés durant les jours précédents.

De ces quatre entretiens, il est ressorti que les parents souhaitent parler d'autre chose que des tâches. Ils souhaitent parler de leur passé scolaire « A cette époque-là, c'était pas comme maintenant, les profs n'étaient pas aussi gentils que maintenant, les profs tapaient, je détestais l'école » (mère de Ricardo), des difficultés de leur enfant, de leurs valeurs, de leur crainte des examens de fin d'année ou du secondaire « Ce qui ne sera pas repris aux examens de fin d'année, il faudrait peut-être le laisser un peu sur le côté et s'intéresser plus aux examens parce que j'ai tellement peur qu'ils ne ratent leur année tous les deux » (mère de Nicolas et Emilio), etc. Il y a sans doute plusieurs explications possibles aux thèmes abordés par les parents. Nous pensons qu'une de celles-ci est la difficulté ressentie par rapport à l'effectuation des tâches scolaires. Il est possible aussi que les parents pensent n'avoir rien à dire ou ne pas savoir quoi dire (vu la situation d'entretien abandonnée par la suite). Il est possible également que le peu de données recueillies proviennent de relances maladroitement de notre part, étant donné que nous nous situons au début de la recherche. Nous avons néanmoins eu l'impression que les parents n'avaient pas accompagné leurs enfants durant la réalisation des tâches scolaires que nous

regardions ensemble. Parfois même, nous avons constaté qu'ils les découvraient durant l'entretien.

Il nous a donc semblé qu'observer les parents d'enfants de fin de primaire durant la réalisation du travail à domicile faisait courir un risque trop important de nous trouver dans une situation quasi expérimentale. Nous entendons par là que nous nous approchions alors d'une expérimentation avec des conditions qui auraient été mises en place pour la recherche et non d'une observation la plus proche possible d'une situation habituelle. A partir de cet âge-là, en effet, le parent n'intervient, semble-t-il, dans la plupart des cas, qu'à la demande de l'enfant et/ou dans un souci de vérification, par exemple pour dicter, faire réciter une leçon, etc. Dans d'autres cas, les enfants fréquentent des structures d'accompagnement scolaire où ils réalisent leurs devoirs (« études » en école ou bien « écoles de devoirs » hors école). Nous verrons par la suite que le fait de restreindre aux deux premières années du primaire n'a pas écarté entièrement la difficulté car une partie des enfants fréquentent déjà l'étude de l'école ou les écoles de devoirs ou y ont été inscrits en cours de recherche.

6-1-2 Premières confrontations avec la législation : faux problème

Pour mener à bien la recherche telle que nous l'avions conçue, il fallait que le parent accompagne effectivement le travail hors la classe durant une année scolaire. Nous avons donc opté pour une observation de parents d'élèves en tout début de l'enseignement primaire lorsque les parents sont encore souvent présents lors de la réalisation des devoirs. A ce stade de la scolarité des enfants, les parents maîtrisent encore plus ou moins le contenu des apprentissages scolaires. Selon les études réalisées par l'Unesco²⁵, dans nos

²⁵ D'après l'institut statistique de l'Unesco (2008), le taux d'alphabétisme des adultes des pays industrialisés approchent sensiblement des 100 % (p. 35). L'Unesco a adopté plusieurs définitions de l'alphabétisme au cours du temps. En 1958, elle déclare analphabète « toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne ». Vingt ans plus tard, apparaît la notion d'alphabétisme fonctionnel : selon l'Unesco, elle désigne tout individu « incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa

sociétés occidentales, une majorité d'individus, y compris dans les milieux populaires, ont appris à lire, écrire et calculer, même s'il faudrait sans doute examiner plus précisément les compétences disponibles à moyen et long terme. Nous le ferons en partie dans le cadre de ce travail de thèse et proposons de nous accorder ici sur le fait que les parents que nous avons observés savent lire, écrire et calculer au moins jusqu'au niveau de la deuxième année de l'enseignement primaire (ce qui ne veut pas dire qu'ils puissent comprendre nécessairement les attentes de l'école, et plus spécifiquement par exemple qu'ils puissent comprendre le sens que l'enseignant donne aux consignes des devoirs donnés à leurs enfants).

Etant donné que nous avons opté pour l'observation de parents d'élèves en début de primaire, une autre difficulté est apparue. En effet, en Belgique francophone, un « décret visant à réguler les travaux à domicile dans l'enseignement officiel » (2001) interdit le travail à domicile pour les deux premières années de l'enseignement primaire²⁶, seules de courtes activités où il est demandé à l'élève de lire ou de présenter à sa famille ou à son entourage ce qui a été réalisé ou construit en classe sont autorisées. Nous pointons ici le paradoxe de réaliser une étude dont l'objet même est interdit par la loi. Cela n'a pas posé problème matériellement pour notre recherche car ce décret n'est pas respecté, comme nous l'avons dit dans le premier chapitre. Nous n'avons donc pas eu de problème à trouver des familles où des enfants de début de primaire étaient amenés à réaliser du travail hors la classe le soir en rentrant chez eux. Ce qui a posé davantage de problème, comme nous venons de le souligner, c'est qu'ils le fassent effectivement à la maison.

Comme nous venons de le montrer, le choix des familles a été contraint par différentes « limites » : la langue parlée par le parent, le niveau socio-économique de la famille et le

communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer, en vue de son propre développement et de celui de sa communauté » (Ibid, p. 17).

²⁶ « La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, ont la faculté de prévoir des travaux à domicile pour chaque niveau d'enseignement, à l'exclusion de la première étape du continuum pédagogique (soit la 1^{re} et 2^e primaires). Les travaux à domicile doivent être adaptés au niveau d'enseignement. Ils doivent toujours pouvoir être réalisés sans l'aide d'un adulte » (décret visant à réguler les travaux à domicile dans l'enseignement fondamental, 2001).

niveau scolaire de l'enfant. Nous n'avons pas pris en compte le genre de l'enfant ni du parent. Comme nous le verrons par la suite, il n'a pas été simple de réunir les conditions pour la recherche, cet élément ne nous a pas semblé important au premier abord. Nous sommes donc consciente de ce « non-choix », mais avons néanmoins l'intention de garder cette caractéristique de genre comme élément à prendre en compte tout au long de la recherche. Nous verrons que nous avons retenu pour l'analyse principale : cinq mères et un père, trois garçons et trois filles. Ce qui semble finalement, sans l'avoir vraiment recherché, assez représentatif de la réalité : beaucoup de mères accompagnent le travail scolaire des enfants (Thin, 2009) et la parité est respectée pour les enfants.

6-2 Constitution du corpus d'analyse et négociation avec les familles

Nous venons de le voir, notre souci a été de « trouver » des parents qui se sentaient capables d'accompagner le travail scolaire hors la classe de leur enfant. Nous avons donc choisi des parents dont l'enfant est en première ou deuxième année de l'enseignement primaire. Il fallait que ceux-ci (parents et enfants) acceptent notre présence chez eux durant une année scolaire et qu'ils correspondent aux critères de population au niveau socio-économique que nous avons indiqués dans le deuxième chapitre. Nous abordons dans ce qui suit la manière dont nous avons pris contact avec les familles et le type d'observations que nous avons menées.

6-2-1 Prise de contact et méthode de recueil des données

a. Etablissement du contact avec les familles

La plupart des familles ont été contactées via l'école de leur enfant. Les parents ont été informés du sujet global de la recherche (« un travail à l'université sur les devoirs »). En revanche, ils ne sont pas au courant de ce que le chercheur essaye de trouver à travers cette recherche.

Une seule famille a répondu à une sollicitation de notre part via un contact écrit et indirect : une information dans le journal de classe de l'enfant (cahier de texte ou de communication en France). Les autres ont été contactées oralement en présence physique. Pour cela, nous nous sommes rendue à plusieurs réunions de parents dans différentes écoles et avons proposé notre projet aux parents qui attendaient l'heure du rendez-vous pour une entrevue avec l'enseignante de leur enfant. Le contact a été établi lorsque les parents ont accepté de nous laisser leur numéro de portable. Nous avons ainsi pu les contacter dans les jours qui ont suivi la rencontre. Un grand nombre de familles ont été contactées de cette manière, mais seulement trois familles parmi celles-ci sont retenues pour l'analyse, nous nous en expliquons par la suite.

Ensuite, une famille a été contactée par l'intermédiaire de la professeure de gymnastique de l'école qui est une amie. Après quelques hésitations des parents, le père a accepté nos observations. Enfin, une dernière famille était connue de nous depuis des années via l'association que nous avons mentionnée dans l'introduction. La prise de contact s'est alors faite à l'occasion d'une rencontre informelle avec la mère. Sans que nous ayons de relations très proches, celle-ci connaît notre position d'étudiante/chercheuse.

Pour certains de ces parents, c'est la proposition d'aide aux enfants plus âgés de la famille qui a permis leur adhésion au projet. Une autre raison pour laquelle notre présence a été acceptée, nous le supposons mais avons pu le vérifier durant l'enquête, est que le moment des devoirs (ou plus généralement la relation à l'école) pose problème aux parents, sinon pour l'enfant observé, au moins pour les autres enfants de la famille.

b. Les enquêtrices

Nous avons personnellement observé 9 familles sur 18 familles observées au total. Nous avons ainsi effectué 52 des 146 observations menées sur l'ensemble de la recherche. Nous n'avons par contre réalisé que 23 des 102 observations retenues finalement pour l'analyse,

ce qui représente un cinquième des observations qui sont la base principale de l'étude. Ceci s'explique par les tâtonnements importants du départ et par conséquent « la perte » de familles, principalement, durant la première année de recherche que nous avons menée seule.

Les autres observations ont été réalisées par des étudiantes en dernière année de master en sciences de l'éducation. Elles ont réalisé l'enquête dans le cadre d'un stage de 300 heures pour lequel nous avons fixé ensemble des objectifs et tâches précis. Les formations initiales des enquêtrices sont diverses : en 2008-2009, trois observatrices étudiantes en dernière année de master en sciences de l'éducation ont participé à la recherche (deux institutrices et une orthophoniste de formation initiale)²⁷ ; en 2009-2010, trois autres observatrices ont continué la recherche (deux institutrices et une assistante sociale de formation initiale²⁸). Aucune d'entre elles n'a d'expérience de travail en lien avec sa formation initiale, toutes ont commencé la formation en sciences de l'éducation dès l'obtention de leur diplôme initial.

Les observatrices ont recueilli des traces audio ou vidéo de leurs observations : 79 des 81 observations ont été enregistrées (36) ou filmées (41) (dans deux familles, la première observation n'a pas été enregistrée). Lors des analyses, il est apparu que nous avons sous-estimé la difficulté pour une mère de s'exprimer en français. Nous avons alors tenté de contacter cette famille par téléphone, sans résultat. Nous avons par la suite eu la chance de travailler avec une étudiante d'origine portugaise²⁹ qui a pris contact avec la famille en portugais. Ceci a permis de mener un entretien *a posteriori* (en 2015) avec cette famille dans leur langue maternelle³⁰. Cette étudiante portugaise avait auparavant visionné les vidéos et avait pris connaissance du cadre théorique de la thèse. Elle a aussi traduit les

²⁷ Caroline, Sabine, Stéphanie.

²⁸ Donatella, Fanny, Meriem.

²⁹ Marisa, le profil de cette enquêtrice est le même que les six autres (étudiante en sciences de l'éducation, n'ayant pas d'expérience professionnelle si ce n'est les stages de formation).

³⁰ La mère a expliqué durant l'entretien qu'elle avait bien reçu les appels et messages téléphoniques de notre part, mais n'y avait pas répondu parce qu'ils étaient en français. La famille ayant déménagé, nous n'avions plus que le numéro de portable de la mère pour tenter d'établir un contact.

moments où les parents et l'enfant s'exprimaient en portugais durant les observations. Chaque fois qu'un extrait a été traduit, une notation particulière a été ajoutée pour pouvoir en tenir compte dans les analyses. L'entretien (et sa traduction en français) ainsi que la révision des transcriptions ont été réalisés, comme pour les autres étudiantes, dans le cadre d'un stage de dernière année de master en sciences de l'éducation.

Avant de commencer les observations, les enquêtrices avaient lu « la raison des plus faibles » (Lahire, 1993a) et « tableaux de familles » (Lahire, 1993b) ainsi que d'autres ouvrages rencontrés durant leur formation. Ces lectures nous semblaient nécessaires pour pouvoir susciter des commentaires de la part des parents en lien avec l'objet de recherche. Elles avaient également lu un ouvrage méthodologique traitant de l'observation (Arborio et Fournier, 2005). Plusieurs échanges ont été organisés à partir de la lecture de ces ouvrages avant le début des observations.

« Durant mon stage, j'ai eu la possibilité de lire différents ouvrages comme : « Tableaux de famille » de Lahire (1995), « Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs » de Rochex, Charlot et Bautier (1992) et d'autres documents et articles qui m'ont été proposés par ma responsable de stage. A travers toutes ces lectures, j'ai approfondi la thématique sur l'échec et la réussite à l'école des enfants de familles populaires.

A travers les différentes observations qui ont eu lieu, j'ai pu de manière concrète expérimenter l'observation directe³¹. C'est sur le terrain que j'ai appris vraiment ce que celle-ci comporte. Par exemple, ce qui pour moi a été intéressant est de m'apercevoir, encore une fois, de l'importance de savoir a priori, en allant sur le terrain, ce qu'on veut observer. Effectivement, avant d'entreprendre les observations, j'avais déjà lu une grosse partie de l'ouvrage « Tableaux de famille » et en conséquence, le cadre conceptuel auquel j'allais faire référence lors de mon analyse, commençait déjà à se définir. Donc, en allant sur le terrain, je savais déjà sur quoi je devais tourner mon regard. Pour moi, cela se révélait très important

³¹ Nous préciserons dans le point suivant ce que nous entendons par « observation directe ».

parce que le fait de savoir ce qu'on va observer permet de se centrer sur certains points » (Extrait du carnet de bord d'une observatrice)³².

Les échanges préalables aux observations ont pris la forme de discussions autour des points-clés relevés par les observatrices lors de leurs lectures. Les thèmes relevés par les futures observatrices étaient divers et concernaient aussi bien la méthodologie que le cadre théorique de la recherche. Nous avons ainsi discuté les implications de réflexions notées par celles-ci aussi diverses que : « L'observation directe dépasse le discours des acteurs et se différencie ainsi de l'entretien et du questionnaire ; Lors de l'observation directe, il est important de prendre en compte la présentation de soi ; Les parents analphabètes n'entraînent pas forcément leur enfant en échec ; Il est important de comprendre l'échec scolaire au cas par cas ; Dans certaines familles, les règles peuvent être externes, mais à l'école, les règles ont tendance à être intériorisées, ce qui peut entraîner un certain décalage ; etc. ».

En cours d'observations, nous avons assuré un suivi régulier du travail d'enquête à partir des transcriptions des observations et des notes dans le carnet de bord des observatrices. Des rendez-vous de suivi ont aussi été organisés à la demande des observatrices. Ceux-ci ont surtout porté sur la manière de maintenir la position d'observateur telle qu'elle avait été définie au départ de l'engagement dans la recherche. Cette position devait tenir ensemble plusieurs attitudes qui ne sont pas spontanément cooccurrentes, notamment une position empathique mais réservée, une attitude d'intérêt sans aller jusqu'à l'indiscrétion, une position en retrait tout en restant à l'écoute ... Ce ne fut pas toujours facile. L'extrait du cahier de bord d'une observatrice, ci-dessous, reflète cette difficulté. Il s'agit d'un extrait un peu particulier puisqu'il opère un retour réflexif après quelques mois

³² Nous avons choisi de rendre anonymes les carnets de bord des enquêtrices. Les personnalités nous aurait amenée à travailler la relation des observatrices aux familles, ce qui aurait pu être intéressant, mais ne semblait pas absolument nécessaire à notre thèse. Nous avons plutôt souhaité mettre l'accent sur ce qu'elles ont en commun : étudiantes en fin de cursus du même master en sciences de l'éducation, bénéficiant d'un certain nombre de lectures communes, âgées de 24 à 26 ans, sans enfant, mais ayant toutes une expérience de stage avec des enfants.

d'observation et que l'observatrice y fait référence aussi aux échanges qu'elle a eus avec les autres observatrices (ce qui explique l'alternance du « je » et du « nous »).

« De notre point de vue, notre rôle ne permettait pas de corriger une erreur faite par l'élève ou par le parent. Cela a été difficile car certaines situations nous mettent mal à l'aise. Nous avons essayé de garder notre rôle de chercheur en éducation. Dans une famille observée, le papa disait à sa fille qu'elle devait bien retenir que « an, en, on » se disait à l'oral « on ». Ainsi pour elle, les graphèmes correspondaient au phonème « on. » Nous ne pouvions pas intervenir si nous voulions respecter la méthodologie de recherche mais néanmoins, il faut s'interroger si notre rôle de chercheur est plus important qu'une erreur telle que celle-là qui risque de perturber la petite dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture. D'autres erreurs ont été également relevées par mes collègues et nous nous sommes posé beaucoup de questions par rapport à cela. Relever les erreurs pouvait également vexer les parents.

Une première difficulté perçue est l'attachement aux familles. Nous observons certaines familles depuis quelques mois. Nous allons devoir nous résigner à ne plus les voir!

Une deuxième difficulté réside dans le respect de l'intimité. Il est difficile de cerner les limites entre ce qu'il faut partager, "dévoiler" pour les besoins de la recherche et ce qu'il faut garder pour soi afin de respecter l'intimité des familles qui nous accueillent gentiment.

Une troisième difficulté, la plus grande à mon sens, est de tenir son rôle d'observateur. En effet, il était fort difficile de ne pas intervenir lorsque les parents ou les enfants faisaient des erreurs dans la réalisation des devoirs. Je pense que mes collègues et moi avons observé différentes erreurs transmises par les parents aux enfants et que nous avons trouvé ardu de ne rien dire.

Une dernière difficulté rencontrée lors de ce stage est certainement la constatation des réelles conditions de pauvreté de certaines personnes. Très souvent, en sortant de certains contextes familiaux fortement précaires, une grande tristesse m'envahissait. Nous ne nous rendions pas compte du courage de certaines familles vivant dans des conditions très difficiles » (Extrait du carnet de bord d'une observatrice).

Nous reviendrons plus loin sur les difficultés liées à la position d'observateur. Nous mentionnerons les difficultés particulières dues à notre volonté de réaliser des observations durant une année scolaire complète dans chaque famille.

c. Observation directe

Pour tenter de répondre à nos questionnements, il nous a semblé important de pouvoir accéder au plus près aux activités quotidiennes en famille. Nous avons, pour cette raison, choisi de pratiquer l'observation directe³³ qui « consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans des lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences, sans en modifier le déroulement ordinaire » (Peretz, 1998, p. 14).

De plus, à l'instar d'Arborio et Fournier (2005), nous pensons que l'observation « directe » convient pour observer des pratiques ordinaires quotidiennes en famille.

D'une manière générale, l'observation directe est particulièrement adaptée pour enquêter sur « les comportements qui ne sont pas facilement verbalisés » (Peneff, 2009, p. 233) (...) Elle est également féconde pour saisir « les pratiques non officielles », qu'elles soient occultées ou « très visibles, quoique perçues comme trop peu « légitimes » par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer » ou bien encore trop banales » pour que les enquêtés y prêtent attention (Schwartz, 1993, p. 267-268 in Arborio et Fournier, 2005, p. 20).

³³ Ainsi que cela a déjà été mentionné via les extraits des carnets de bord des observatrices.

Lahire (1993a) avait remarqué, lui aussi, qu'il est difficile pour les enquêtés de répondre à des questions en situation d'entretien. Il cite un passage d'un de ses entretiens avec un ouvrier peu qualifié « c'est très difficile de vous expliquer ce que je fais, il faudrait venir voir sur place » (p. 34). Ainsi, écrit-il, les enquêtés énumèrent une série d'actes, miment, utilisent fréquemment des déictiques qui, hors contexte, perdent de leur pertinence sémantique. Lahire explique la difficulté de la situation d'entretien par le fait « qu'ils ont appris en dehors de toute explication verbale, en dehors de tout retour théorique sur la pratique » (*ibid*, p. 35), ainsi que nous l'avons mentionné dans le troisième chapitre. Dans notre étude, on peut penser que, puisqu'il s'agit de savoirs scolaires, il y a probablement eu explicitation verbale et théorisation des apprentissages, même si elles ont peut-être été partielles.

Nous avons néanmoins jugé que l'outil le plus approprié à notre étude était l'observation à partir de vidéos. En effet, lorsque celles-ci sont réalisables (ce qui fut notre cas), elles fournissent l'opportunité d'accéder à la conduite humaine pendant son déroulement, ce qui n'est pas le cas des entretiens ou de l'observation ethnographique (Marcel et al. 2002).

Une des critiques que l'on peut faire à la description des pratiques réside dans l'inexactitude ou l'imperfection des données. Cela pourrait même être la principale menace d'invalidation de cette technique (Maxwell, 1999). C'est pour cela que dès que cela a paru possible dans les familles, nous avons opté pour l'enregistrement audio ou vidéo transcrit de la manière la plus précise possible, silences et gestes y compris.

Dans un premier temps, l'observable et l'observé ont donc été constitués par ce qui est directement perceptible par nos cinq sens (ici surtout la vue et l'ouïe). Cependant, il serait sans doute naïf de penser que les transcriptions de nos enregistrements et vidéos, ainsi que les notes qui les accompagnent, ne contiennent pas aussi en soi une part d'interprétation même si nous avons souhaité les réaliser de manière la plus exhaustive et la plus neutre possible. Cette part d'interprétation est sans doute inhérente à l'analyse des relations spatiales, même si nous pouvons voir ce qui est présent dans l'espace où se déroule la situation. Au niveau temporel, des inférences sont peut-être encore plus

importantes étant donné qu'on ne peut voir et entendre que ce qui se passe ici et maintenant et que les relations temporelles avec le passé et le futur sont le plus souvent inférées (Kohn, 1998).

Nous venons d'argumenter le choix de l'observation plutôt que de l'entretien. Cependant, nous n'avons pas renoncé totalement à nous entretenir avec le parent, mais nous l'avons fait de manière informelle en cours de réalisation du devoir ou à la fin de celui-ci, dans le style conversationnel et non dans une situation d'entretien. Chaque fois que cela semblait possible, par exemple lorsque les parents semblaient « avoir le temps » ou lorsqu'ils paraissaient avoir envie de partager leur expérience, nous avons été attentive à encourager leurs commentaires.

d. Des observations complétées par des commentaires

Nous avons ainsi, autant que possible, provoqué les commentaires et les conversations informelles avec les parents. Ceux-ci nous semblaient nécessaires pour aider à saisir le sens qu'ils donnent à leurs pratiques. En effet, si le sens s'exprime bien entendu dans les mots et gestes accompagnant la pratique, il peut également être saisi grâce aux commentaires qu'en font les individus (Arborio et Fournier, 2005). De plus, même si notre analyse s'est dotée d'un cadre théorique, nous avons en tête qu'une menace d'invalidation de l'interprétation est constituée par la méconnaissance des significations que les individus eux-mêmes donnent à leurs dires et leurs actions (Maxwell, 1999).

Nous venons de faire remarquer que nous avons provoqué des commentaires « autant que possible ». Nous expliquons cette restriction par les risques que comporte le souhait de faire commenter le parent. Le premier risque consiste à allonger le temps du devoir et donc à alourdir le « fardeau » constitué par le travail hors la classe pour certains parents ou enfants. Par ailleurs, nous craignons d'orienter l'accompagnement des parents en fonction de nos suggestions de commentaires et ainsi de faire évoluer petit à petit l'accompagnement du parent. Observer durant un an demandait donc, à notre sens,

d'éviter d'allonger trop le temps du devoir d'une part et d'éviter, autant que possible, d'orienter l'accompagnement par nos questions d'autre part.

Dès lors, le plus souvent après la réalisation des devoirs, nous avons engagé dès que cela nous semblait possible la conversation sur d'autres activités ou apprentissages partagés en famille (réparation de la voiture, préparation du matériel de pêche, traditions du pays d'origine ...).

6-2-2 Lieu et moment des observations

Les observations se sont déroulées au sein des familles. Elles ont eu lieu à l'heure habituelle des devoirs, l'observateur s'adaptant à l'horaire familial afin de perturber le moins possible l'organisation habituelle des familles.

Durant la première année, les premières observations effectuées dans chaque famille n'étaient ni enregistrées ni filmées et ont fait l'objet de comptes-rendus par nous-même. Lorsqu'il nous semblait que la demande pouvait en être faite, les observations ont été enregistrées, puis filmées. Dans les deux années suivantes, étant donné que les observations n'ont pas été réalisées par nous-même, pouvoir travailler sur des traces enregistrées ou filmées semblait plus important. Comme nous l'avons dit, 79 des 81 observations réalisées par des observatrices autres que nous-même ont été enregistrées ou filmées. Le fait que les observatrices enregistraient avec leur téléphone portable a sans doute rendu l'introduction de l'enregistrement plus facile puisqu'il s'agit d'un appareil technique multi-usage banalisé dans les familles.

a. Durée des observations

A la lecture des analyses de Lahire (2005), la durée des observations à réaliser dans les familles nous a paru cruciale. Dans notre cas, il s'agissait plutôt du nombre d'observations que de la durée même de l'observation, étant donné, que pour ce dernier élément, nous

avons décidé, comme nous l'avons déjà mentionné, de nous conformer aux habitudes familiales.

Lahire (2005) réfute une conception de la pratique qui serait réduite à une conception d'un monde de l'urgence constante, de la performance en direct, de la confrontation permanente avec des situations qui s'imposent et dans lesquelles il s'agit d'improviser, sans que les conditions du calcul rationnel ne soient pratiquement jamais présentes. L'action, écrit-il, n'est pas toujours réductible au geste exécuté ou à la parole énoncée. Les activités quotidiennes telles que faire des achats, aménager son logement ne peuvent être considérées de la même manière que des gestes sportifs réalisés dans le « feu de l'action ». Même si, comme nous l'avons noté également, le rapport au temps et à l'urgence des familles précaires est à prendre en compte, il semble important de distinguer le vécu temporel des familles et le découpage que nous opérons dans ce vécu des familles.

Ce qui nous semble le plus important à prendre en compte pour notre travail est la réflexion concernant le découpage de l'action par le chercheur.

Les acteurs doivent souvent jongler eux-mêmes avec des temps courts et des temps longs, des tactiques immédiates et des stratégies à long terme. Par exemple, Anne-Marie Chartier et Florence Janssens montrent bien comment les enseignants de l'école élémentaire tiennent sans cesse compte de plusieurs temps à la fois (« temps stratégique de l'année scolaire » avec des « événements mobilisateurs » ; « temps ritualisé » et « temps tactique ») dans leur pratique pédagogique et expliquent pourquoi l'observateur extérieur parfois ne comprend pas le sens des actes, des gestes et des dispositifs pédagogiques qui s'inscrivent dans des cadres et des perspectives temporels différents : il observe sur une période donnée des pratiques dont il ignore la distribution dans les différents cadres temporels de l'action qui leur donnent sens (Chartier et Janssens, 1996). Selon le cadre de l'action retenu, selon que l'on privilégie plutôt le plan large qui montre un sportif planifiant sa saison, s'entraînant longuement puis jouant ses matchs, ou plutôt le gros plan sur une phase de jeu durant un match (...) on fera apparaître de la planification, de la prévision, de la réflexion, de la délibération, de la représentation, de la stratégie,

etc. ou bien on effacera totalement ces éléments pour ne faire ressortir que l'ajustement pré-réflexif (quasi instinctif) à une situation en cours (p. 180).

Lahire (2005) invite ainsi à réfléchir sur l'importance de la période d'observation. Il ajoute qu'il faut se garder de considérer toutes les actions selon les mêmes critères que les actions très courtes ou très longues. En effet, celles-ci auraient en commun de ne pouvoir permettre d'y repérer de l'intentionnalité (pour nous, cela pourrait avoir comme effet peut-être de ne pouvoir repérer certaines modalités scripturo-scolaires).

La durée d'une année scolaire s'est en quelque sorte imposée à nous comme choix puisqu'il s'agissait de devoirs scolaires et que la coupure des vacances d'été venait interrompre nos observations. Nous l'avons dit, nous n'avons pas pris en compte les observations qui se sont étalées seulement sur quelques mois. En effet, nous craignons dans ce cas de ne pouvoir repérer de récurrences. Pour mettre au jour les récurrences, nous n'avons pas mené une analyse thématique au sens où Paillé et Mucchielli (2016) la définissent, c'est-à-dire en regroupant l'ensemble des données sous des axes thématiques. Cependant, certaines caractéristiques de la méthode correspondent à notre travail de recherche. Nous avons en effet utilisé une méthode d'analyse principalement descriptive dont la tâche première est de « livrer le plus d'informations pertinentes possibles sur les phénomènes analysés » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 269). Ainsi qu'ils décrivent la visée de leur méthode, nous avons aussi cherché à « illustrer comment l'expérience se déploie et non seulement combien de fois elle se reproduit » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 269).

b. Comment rester ?

La plupart des manuels d'ethnographie mentionnent que pour effectuer une observation participante, il faut généralement commencer par négocier l'accès au terrain. Ceci inclut l'autorisation d'enquêter et ensuite le travail effectué par le chercheur pour conserver la confiance des enquêtés (Hess et Weigand, 2006). Même si l'observation n'est pas participante dans notre étude et ne relève pas spécifiquement d'un travail

ethnographique, nous remarquons que nous avons été amenée à prendre en compte ces deux moments : nous avons déjà parlé de la prise de contact avec les familles, nous allons dire quelques mots ici de ce qui a permis à notre sens de rester une année entière dans les familles retenues pour l'analyse.

Ce qui a permis à notre sens de rester une année dans ces familles :

- Premièrement, il s'agissait de se rendre des services mutuellement. « Si c'est pour nous aider et pour vous aider, alors il n'y a pas de problème » dit une mère à une observatrice. D'une part, les mères (ou le père) de famille souhaitent rendre service à une étudiante. D'autre part, celle-ci propose, comme nous l'avons mentionné, ses services pour l'aide aux devoirs des enfants plus âgés ;
- Deuxièmement, il s'agit d'une relation de femme à femme (à l'exception du père de Brandon) et plus spécifiquement peut-être d'une relation de mère à future mère potentielle. Les mères, du fait qu'elles ont des enfants, ont une expérience particulière que les étudiantes n'ont pas, mais qu'elles sont susceptibles d'avoir par la suite ;
- Troisièmement, les « enquêtrices » représentent l'université, dont la légitimité culturelle, voire sociale, est certainement perçue par les mères et le père, même si ce n'est pas dit explicitement ;
- Quatrièmement, une relation affective s'est installée peu à peu entre le parent et l'observatrice dans certaines familles ou entre l'enfant et l'observatrice dans d'autres.

Sur les dix-huit familles observées durant la recherche, douze n'ont pas été retenues pour l'analyse principale, la plupart à cause du nombre insuffisant d'observations. Les observations ont été interrompues pour diverses raisons que nous avons choisi de classer en deux catégories : les interruptions à l'origine des familles et les interruptions de notre fait.

Sept familles ont mis fin aux observations pour différents motifs : une demande explicite de la famille (le parent nous dit que l'enfant est trop stressé)³⁴ ; l'inscription d'un enfant à l'étude de l'école³⁵ ; la perte de contact avec une famille sans papier ayant sans doute déménagé car cette famille de cinq personnes était logée dans une seule pièce d'une maison désaffectée³⁶ ; plusieurs reports de rendez-vous inexpliqués dans deux familles³⁷. Deux familles n'ont pas répondu à nos appels téléphoniques après une ou plusieurs observations. Nous ne nous sommes pas rendue à leur domicile pour des motifs différents. Pour l'une³⁸, ce sont les sœurs aînées qui accompagnaient l'enfant, la mère étant absente à chacune des observations. Pour l'autre, un malaise semblait installé durant la première observation due à une situation inhabituelle mise en place par la famille (la mère, néerlandophone, avait « cédé » sa place au père qui n'aidait pas habituellement l'enfant)³⁹.

Cinq autres interruptions ont été décidées par nous-même pour diverses raisons, toutes relatives à la non correspondance avec nos critères de choix de famille ou de conditions d'observation. Il s'est en effet avéré que la prononciation trop éloignée du français d'une mère⁴⁰ ne permettait pas de retranscrire les enregistrements. Nous avons appris lors de conversations avec une autre mère⁴¹ que, malgré la situation socio-économique précaire de la famille, elle avait été enseignante dans son pays d'origine. Dans les trois autres familles⁴², l'aide aux enfants aînés prenait peu à peu le pas sur l'observation (concrètement, le devoir de l'enfant que nous souhaitions observer était de plus en plus souvent terminé à notre arrivée et notre venue était attendue pour aider les autres enfants de la famille). Ces interruptions ont été implicites puisqu'aucun contrat explicite sur la

³⁴ Steven, deux observations.

³⁵ Marie, deux observations.

³⁶ Sami, deux observations.

³⁷ Séba, deux observations, et Mégane, une observation.

³⁸ Walid, quatre observations.

³⁹ Manuela, une observation.

⁴⁰ Sergio, deux observations.

⁴¹ Bérénice, six observations.

⁴² Jordane, dix observations ; Medhi et Ilias, sept observations ; Mohammed, 4 observations.

durée ni la fréquence des observations n'était conclu avec les familles. Nous avons alors espacé nos observations dans ces cinq familles et avons donc pris congé de celles-ci à l'occasion de vacances scolaires de la même manière que pour les familles retenues pour la recherche. Ces interruptions ont eu lieu durant la première année de recueil des données (en 2007-2008). Par la suite, nous avons été plus vigilante quant à l'explicitation de nos attentes d'observation.

c. Difficultés liées à la durée

Si la durée a été possible, elle a néanmoins posé parfois quelques difficultés pour les observatrices. La difficulté principale a été de garder la position d'observateur « neutre » (Kohn et Negre, 2003) et « passif » (Mauger, 1991). Peut-être pourrions-nous qualifier notre observation de « périphérique » (Hess et Weigand, 2006, d'après la catégorisation de Peter et Patricia Adler, 1987) dans la mesure où les observatrices ont tenté de ne pas jouer un rôle actif dans la situation et sont restés ainsi à la périphérie.

Deux difficultés ont été récurrentes du fait de la durée. La première est la position à prendre lorsque le parent demande de l'aide (ou parfois de l'approbation) à l'observatrice pour la réalisation du devoir. Il a semblé parfois difficile de choisir entre deux alternatives, toutes deux insatisfaisantes. D'une part, si nous disions que nous ne pouvions pas l'aider parce que nous-même ne connaissions pas la réponse, nous mentions et ce mensonge n'était pas très crédible pour les parents. D'autre part, si nous montrions trop de maîtrise du contenu des devoirs, nous risquions d'être prise comme référent. Il ne serait alors plus possible pour les parents d'aider leur enfant sans nous consulter ou sans se sentir jugé par « la personne qui sait », situation qui mettait en péril notre recherche.

La deuxième difficulté importante a été de garder la position d'observateur passif face à la souffrance exprimée par le parent. Dans une des familles, l'observatrice a finalement aidé l'enfant à entrer dans la lecture vers le mois d'avril (donc environ deux mois avant la fin de l'année scolaire), les observations à partir de ce moment n'ont pas été prises en compte pour l'analyse.

L'intention a toujours été, durant l'ensemble des observations, de garder un équilibre entre une position d'observateur passif et neutre et la participation (voire l'incitation) à des conversations et commentaires intéressants pour la recherche. Le souci principal était de ne pas trop influencer les pratiques d'accompagnement des parents tout en recueillant des commentaires qui nous permettaient de diminuer le risque de sur-interprétation des données. Il nous a semblé important d'être attentive aux écarts de valeurs et d'attentes entre chercheurs et parents, même si notre préoccupation n'était pas de les éliminer.

Nous sommes consciente que la situation d'enquête est toujours une intrusion : le fait même d'être là impose à l'autre une définition de la situation et de lui-même (Mauger, 1991). Il semblait néanmoins important de comprendre comment les caractéristiques des chercheurs influencent la conduite et les conclusions de la recherche. De la même manière, étant consciente que nous ne pouvions éliminer l'influence du chercheur sur la situation, nous tentons de la prendre en compte dans nos interprétations (Maxwell, 1999).

Le long extrait du carnet de bord d'une des observatrices nous semble bien rendre compte des difficultés inhérentes à une observation de longue durée.

« Durant mon stage, j'ai compris la difficulté qu'implique la distance avec les personnes observées. J'ai toujours été confrontée à une sorte d'ambivalence entre la distance et la confiance que l'observateur doit mettre en place. D'une part, il faut garder une certaine distance pour maintenir une certaine objectivité de la part du chercheur, mais d'autre part, il faut aussi qu'il installe un lien de confiance, pour avoir « accès » à des données qui ne sont pas présentes lors de l'observation, par exemple, la connaissance de la configuration familiale.

Concernant la distance par exemple, j'utilisais le « nous » lors des retranscriptions des discussions non filmées/enregistrées ; et au contraire pour les retranscriptions filmées/enregistrées, j'utilisais le « O » d'observatrice, et non [l'initiale de mon prénom]. Cela s'est avéré un très bon outil pour mettre de la distance entre la famille et moi, pour avoir une position plus objective lors de cette phase de

retranscription. Ou encore, quand je sentais que la distance était mise en « péril », je reportais l'observation d'une semaine, donc je laissais plus de temps entre une observation et l'autre.

Un autre apprentissage a été de savoir quand c'est le « bon moment » pour poser une question à laquelle on a pensé lors des retranscriptions ; ou encore quand c'est « le bon moment » de passer d'un outil à l'autre comme ça a été le cas pour passer de l'enregistreur (outil assez discret) à la camera (outil envahissant mais indispensable pour ce type de recherche). Comprendre aussi ce qu'on peut filmer et ce qu'on ne peut pas. Par exemple, durant les observations, il y a toujours eu des moments très intéressants avec la mère de l'enfant ; ces moments, je n'ai jamais pu ni les filmer ni les enregistrer, mais je le transcrivais une fois chez moi. Je voyais bien qu'elle était soulagée, plus à l'aise, quand j'éteignais mes outils. Une fois, il m'est arrivé de poser des questions concernant les critères des choix qu'elle fait pour les exercices qu'elle donne en plus à son enfant ; j'avais la camera allumée et je voyais bien qu'elle n'était pas à l'aise en répondant « vite fait » à la question. Donc, là aussi, c'est important de comprendre qu'il ne faut pas « pousser le bouchon trop loin » en risquant de perdre tout un lien de confiance qui s'est installé.

Une autre chose dont j'ai pu me rendre compte et quelque part avoir une confirmation, concerne les obstacles qu'un observateur peut rencontrer avec la personne observée. En effet, M. Bresson en parle dans son ouvrage « Sociologie de la précarité » (page 26), pour un cadre bien spécifique, qui prend en compte un public particulier, celui des personnes sans domicile fixe ; Bresson met en lumière les obstacles auxquels le chercheur va devoir faire face, c'est-à-dire, la distance sociale et culturelle avec la personne enquêtée/observée ; ces obstacles peuvent se manifester sous différentes formes : la maladresse lors des interactions, voire des malentendus, incompréhensions, ou encore limiter l'accessibilité à cette population. Or, je pense que ces deux obstacles, dans le cadre de l'observation directe, se manifestent non seulement au moment des interactions mais aussi dans la phase d'acceptation et d'installation de la relation de confiance. Dans mon cas, je peux dire que mon origine sociale, ma nationalité (dans le sens d'avoir en commun le

registre culturel et social) et ma condition actuelle d'immigrée ont pu faciliter mon acceptation dans la famille, l'installation du lien de confiance ; et donc annuler ce « décalage » culturel et social entre observateur et personnes observées. Par exemple, quand la mère me parlait des problèmes rencontrés avec les différentes institutions en Belgique, notamment avec le Forem⁴³ ou au service pour les étrangers, je comprenais tout à fait ses ressentis, parce que moi aussi j'y suis passée, tout comme le processus d'intégration dans un nouveau pays. Comment dire, en connaissant le milieu, je savais comment m'y prendre (par exemple: ne jamais refuser quelque chose qui nous est offert, cela peut offenser la personne, ou peut être vu comme une impolitesse ou encore comme une forme de snobisme. Comprendre également l'importance accordée au domaine culinaire, donc laisser la place pour en parler). Conjointement, cela me donnait des fois l'impression de manipuler la personne, d'utiliser ces « atouts » à des fins bien précises.

Concernant les préjugés personnels auxquels il est nécessaire de prendre de la distance dans le cadre de l'observation directe ; il faut dire que je n'ai jamais eu de préjugés desquels me libérer, peut-être parce que, venant du même milieu, je ne pouvais pas construire de jugements en connaissant partiellement la réalité, mais également parce que je connais l'hétérogénéité de la classe populaire.

Ce stage a été une sorte de questionnement permanent. Je me suis posé la question de comment se détacher de son propre vécu quand la thématique de recherche est proche de son histoire personnelle. Comment faire pour mettre de la distance entre moi et la famille. Comment gérer la sensation de manipulation, ou encore de donner quelque chose en échange par rapport aux informations et la disponibilité que la famille nous donne. Par exemple, je restais un peu après l'observation pour discuter de chose et d'autre. Et vers la fin du stage, je me suis permis de donner quelques petits conseils à la mère par rapport aux difficultés d'E. J'ai cependant pris la peine d'attendre la fin du stage pour que cela ne compromette pas la recherche » (Extrait du carnet de bord d'une observatrice).

⁴³ Équivalent de « pôle emploi » en France.

Nous clôturons ce point consacré aux moments d'observation par un tableau récapitulatif de toutes les observations réalisées, y compris celles qui ne concernent pas les six familles retenues pour l'analyse.

Bilan des données pour 2007-2010 : Tableau récapitulatif

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	Total
Nombre entretiens préliminaires (enfants en fin d'enseignement primaire)	4				4
<hr/>					
Nombre de familles observées (enfants en début d'enseignement primaire)		8	7	3	18
Nombre total d'observations		52	54	40	146
<hr/>					
Nombre de familles retenues pour l'analyse		1	3	3	6*
<hr/>					
Nombre d'observations ni enregistrées ni filmées retenues pour l'analyse		7	0	2	9
Nombre d'observations enregistrées retenues pour l'analyse		0	22	14	36
Nombre d'observations filmées retenues pour l'analyse		16	17	24	57
Nombre total d'observations retenues pour l'analyse		23	39	40	102

* une des familles a été observée durant deux années consécutives, ce qui explique le total de 6 et non de 7 familles)

Les données concernant plus spécifiquement les six familles retenues pour l'analyse apparaissent dans les quatre lignes du bas du tableau. Toutes les observations réalisées dans ces six familles sont comptabilisées dans ce tableau. Nous nuancerons par la suite l'apport de certaines d'entre elles pour l'analyse.

6-2-3 Présentation des familles retenues pour l'analyse

Six familles ont ainsi été retenues pour les analyses. Elles ont été observées durant un an de manière hebdomadaire en tenant compte des aléas du quotidien des familles précarisées (maladies, rendez-vous manqués, etc.).

a. Caractéristiques socio-économiques et niveau d'étude des familles principales retenues pour l'analyse

Au niveau du logement, une famille vit dans une maison de village et est composée de plusieurs générations. Les cinq autres familles vivent en famille nucléaire (parents-enfants) en ville dans des appartements de logements sociaux ou non.

Par rapport au travail des parents, il n'y a aucune famille où les deux parents ont un emploi. Trois pères sont sans emploi et trois autres ont un emploi : ouvrier communal/cantonnier (Brandon), serveur dans un restaurant (Daniela), soudeur (Edy). Les mères ne travaillent pas, excepté la mère de Kelly qui est concierge et celle de Brandon qui travaille comme nettoyeuse quelques heures par semaine. En ce qui concerne le niveau d'étude, tous les parents ont quitté l'école avant d'atteindre la fin de l'enseignement secondaire.

Ainsi que nous l'avions annoncé dans le deuxième chapitre, trois familles sont d'origine belge et trois familles d'origine immigrée. Le nombre d'enfants par famille varie de 1 à 6 : Kelly (6) ; Ethane (5), Katia (4), Brandon et Daniela (2), Edy (1).

Observations dans les familles retenues pour l'analyse : tableau récapitulatif

	Nombre d'heures de présence dans la famille (travail scolaire + conversations)	Nombre d'observations	Nombre de tâches observées
Brandon - 2 enfants dans la famille - Père observé est cantonnier	14 (10 + 4)	23	16
Daniela - 2 enfants dans la famille - Mère observée sans emploi (père – plongeur dans un restaurant)	12 (8 + 4)	13	20
Katia - 4 enfants dans la famille - Mère observée sans emploi, père sans emploi	16 (16*)	16	35
Kelly - 6 enfants dans la famille - Mère observée concierge, père sans emploi	15 (14 + 1)	20	27
Edy - 1 enfant dans la famille - Mère observée sans emploi, beau-père soudeur	21 (14 + 7)	15	27
Ethane - 5 enfants - Mère observée sans emploi, père sans emploi	10 (10*)	15	17
Total	88	102	142

* Dans les familles de Katia et Ethane, du fait que les conversations se superposent aux moments des devoirs, il ne nous est pas possible de le distinguer en termes de comptage. Nous avons donc indiqué le nombre total d'heures d'observation dans chacune des colonnes pour ces deux familles.

Les observations retenues sont donc au nombre de 102. Elles représentent 88 heures de présence dans les familles et 142 tâches scolaires ont été effectuées durant les observations.

Les six mini-portraits qui suivent comportent quelques informations sur la composition et les conditions socio-économiques des familles. Ces mini-portraits ont comme intention de permettre au lecteur de prendre connaissance avec les différentes familles de manière synthétique, ils seront précisés par la suite. Ils sont écrits dans une police différente car ils constituent une sorte d'encart dans la thèse. Des informations de ces mini-portraits seront reprises de manière transversale par la suite.

b. *Mini-portraits*

Famille 1 - Brandon

Brandon a 7 ans lors des observations durant l'année scolaire 2007-2008. Il est en deuxième année de l'enseignement primaire dans l'école d'un petit village situé près d'une ville moyenne dans la partie francophone de la Belgique.

L'école se situe à dix minutes à pied de son domicile. Cette école comprend trois classes : une classe maternelle, une classe de 18 élèves regroupant les élèves de première et deuxième années primaires et une classe regroupant les élèves de la troisième à la sixième année primaire.

Brandon vit dans une maison rurale avec ses parents, sa sœur, ses grands-parents maternels et son oncle handicapé (le frère de sa mère). D'autres personnes de la famille sont souvent présentes. La mère nettoie quelques heures par semaine, le père est ouvrier communal (cantonnier).

Nous savons par ailleurs que la mère a été scolarisée en enseignement spécialisé, il est donc possible qu'elle ne sente pas à l'aise par rapport aux devoirs et à l'école. La fille aînée, 13 ans, Madison, est dans une école d'enseignement spécialisé de type 8 (troubles instrumentaux) assez éloignée du village, elle part tôt le matin et rentre vers 16 H 45, un bus scolaire la dépose devant la maison. Elle a d'abord été dans l'école du village en début de scolarité, puis dans une première école d'enseignement spécialisé et enfin dans celle où elle se trouve actuellement.

Le père de Brandon est l'aîné de 7 enfants. La grand-mère paternelle était couturière. Elle faisait des retouches sur les vêtements dans les magasins, mais elle trouvait que c'était trop stressant, dit-il. A 45 ans (elle a 49 ans au moment des observations), elle a trouvé un emploi de femme de ménage (« technicienne de surface » comme on dit maintenant, dit le père) dans une école et « c'est beaucoup mieux ». La grand-mère maternelle a travaillé de l'âge de 16 ans jusqu'à 64 ans. Elle travaille comme nettoyeuse dans une école et prend sa retraite au moment des dernières observations (en mai de l'année scolaire).

Famille 2 - Daniela

Daniela a 6 ans lors des observations en 2008-2009. Elle est en première primaire/CP dans une école en encadrement différencié (équivalent ZEP en France). L'école, ainsi que le domicile de la famille, se situe à Bruxelles dans un quartier à population issue de l'immigration.

La famille est composée de deux enfants, la fille de 6 ans et un garçon de 12 ans. Le père est arrivé du Portugal en 1998, la mère est venue quatre mois plus tard avec le garçon. La fille est née en Belgique. Le père travaille dans un restaurant. La mère est sans travail.

La famille occupe un appartement se situant dans un quartier à forte concentration de population portugaise. L'appartement comporte deux chambres, une pour les parents et une pour les enfants avec des lits superposés. La nourriture préparée en famille est portugaise et la langue parlée à la maison est le portugais, ces deux éléments étaient leur priorité quand ils sont venus en Belgique, dit la mère.

La mère a 38 ans et a commencé à travailler à 17 ans pour garder des enfants. Ensuite, en Belgique, avant la naissance de Daniela, elle a travaillé dans des entreprises de nettoyage tôt le matin (de 4h30 à 10h). A la naissance de Daniela, elle a arrêté de travailler car, dit-elle, ce n'était plus possible avec les deux enfants. Le père a 47 ans, il a d'abord travaillé pendant 20 ans au Portugal, dans le bâtiment puis comme serveur. Ensuite, depuis son arrivée en Belgique, il travaille comme plongeur dans un restaurant portugais en horaires coupés (temps de midi jusque 15 h puis le soir à partir de 19h jusqu'à la fin du service différente selon les jours).

La famille retourne deux fois par an au Portugal, un mois en été et une semaine à Noël. Là-bas, le père travaille chez ses anciens patrons comme serveur et toute la famille aide les parents de la mère dans les champs pour le ramassage des pommes de terre et du bois pour l'hiver. Lui est de la ville, elle provient d'un village. Le grand-père paternel travaille encore, il travaille pour un médecin. En été, la famille rentre en Belgique après la rentrée scolaire, ce qui cause parfois des problèmes pour les enfants à l'école.

La mère dit qu'elle a beaucoup de difficultés à apprendre le français et qu'elle n'aime pas cette langue. Elle ne l'aimait déjà pas lorsqu'elle était à l'école au Portugal. Elle dit avoir appris le français en lisant des revues et en regardant la télévision.

Famille 3 - Edy

Edy a 7 ans et est en deuxième primaire/CE1 dans l'école du quartier. Il s'agit d'une famille d'origine italo-roumaine composée du beau-père italien né en Belgique, de la mère et de l'enfant roumains arrivés depuis 3 ans en Belgique. Le beau-père d'Edy travaille comme soudeur. La mère est sans emploi. A la maison, les parents parlent italien entre eux, mais ils parlent en français avec Edy. Edy est arrivé en Belgique il y a 2 ans et demi. Il a fait une grande partie des maternelles en Roumanie et quand il est arrivé en Belgique, il a été inscrit en dernière année de maternelle⁴⁴.

Ils habitent un quartier populaire, dont certaines zones sont fortement sinistrées et d'autres plus populaires. La famille occupe le rez-de-chaussée d'une maison ; les deux appartements aux étages supérieurs sont loués à d'autres personnes. Une pièce assez grande en forme rectangulaire est divisée en deux ; côté rue, il y a le salon avec un divan, une petite table et la télévision. Dans un coin il y a un ordinateur, avec imprimante/photocopieuse. L'autre côté de la pièce est constitué de la salle à manger, table ronde avec quelques meubles (où la porte du couloir donne). Dans sa prolongation, on trouve la cuisine et au-delà de la cuisine il y a une cour ; en entrant dans la cuisine sur la gauche il y a le WC et à côté une salle de bain. Toujours sur la gauche, à côté de la porte qui donne sur la cour il y a la chambre à coucher des parents, où il y a aussi un autre ordinateur. Ils possèdent un chien. E. n'a pas de chambre à lui, il dort sur le divan.

La mère a 24 ans, elle est roumaine et est en Belgique depuis trois ans. Elle a fait des études, qui en Belgique francophone équivalent à un diplôme de secondaire inférieur. Elle réussissait bien à l'école mais elle a arrêté ses études car a eu son enfant à 16 ans. Avant de venir en Belgique, elle a travaillé 3 ans en Italie du sud comme femme de ménage (aunoir) ; tous les 3 mois (durée du visa) elle rentrait pour 15 jours en Roumanie et ensuite repartait pour l'Italie. C'est dans le sud de l'Italie qu'elle a rencontré son mari. A sa venue en Belgique, elle a d'abord demandé l'équivalence par rapport à ses études, mais on lui a répondu qu'elle devait recommencer les primaires. Donc, elle a laissé tomber l'équivalence et elle a d'abord fait une mise à niveau en français et ensuite une formation d'un an en animation socioculturelle. Au début des observations, elle travaille dans une asbl qui fait des stages créatifs avec les enfants, mais elle est juste défrayée. Par la suite, elle a trouvé un travail de « gardienne » dans une école maternelle pendant les heures de midi.

Le beau-père a 44 ans. Il est originaire d'un petit village du sud de l'Italie, mais est né en Belgique. Il travaille à l'Opéra Royal de Wallonie comme soudeur. Il est délégué syndical.

⁴⁴ Équivalent « grande section ».

Famille 4 - Ethane

Ethane est en deuxième primaire/CE1. Il a d'abord fait une première primaire /CP dans une école en encadrement différencié (équivalent ZEP en France). Il a ensuite redoublé cette première primaire dans une école fréquentée en majorité par des familles favorisées et située en centre-ville. Cette famille d'origine belge est composée de cinq enfants, trois garçons et deux filles, âgés de 2 à 14 ans.

La mère vit dans un appartement situé en périphérie de la ville, dans un quartier de logements sociaux, avec ses enfants en alternance : les deux aînés ont chacun un père différent qu'ils ne connaissent pas. Ils sont en internat et ne reviennent donc que le weekend. Le plus souvent, les deux aînés ne rentrent pas chez leur mère mais passent le week-end chez la grand-mère maternelle. Les parents sont sans emploi.

L'appartement est situé au quatrième étage. Il comprend six pièces. Il est lumineux, propre et rangé. Le salon est équipé de deux gros divans, d'une télévision, d'un ordinateur connecté à internet, d'une table avec six chaises. La cuisine est plutôt petite. La pièce est décorée de statuettes, bougies, cadres. E. partage sa chambre avec ses deux frères, il y a trois lits et une garde-robe.

Éthane vit, la semaine, avec sa mère S. et ses deux sœurs, C. 10 ans et L. 2 ans. Du vendredi soir au dimanche soir, Éthane et ses deux sœurs vont chez leur père ou chez la grand-mère maternelle avec visite de leur père, selon les moments. Il n'est jamais arrivé qu'ils ne soient pas là quand une observation était prévue.

La mère d'Ethane est la plus jeune d'une famille de quatre enfants. La grand-mère maternelle a élevé seule ses quatre enfants, tous de pères différents. Seuls, la mère d'Ethane et un de ses frères n'ont pas été placés en institution durant leur enfance. Elle a terminé des études de puériculture et n'a jamais travaillé. Ses revenus proviennent du chômage ou de la mutuelle. Le père d'Ethane ne travaille pas.

Ethane se rend tous les matins en bus à l'école avec sa sœur aînée et revient également en bus, chaque jour, à 16h15. Il n'est pas en échec scolaire mais a redoublé l'année précédente. Selon les remarques de son enseignante sur les différents supports, il ne travaille pas assez en classe et à la maison, est inattentif, a beaucoup d'absences et accumule le retard.

Famille 5 - Katia

Katia a 6 ans lors des observations en 2008-2009. Elle est en première primaire/CP dans une école en encadrement différencié (équivalent ZEP en France). L'école et l'appartement de la famille se situent à Bruxelles dans un quartier à population issue de l'immigration.

L'appartement où habite la famille comporte un salon, une cuisine, une chambre où dorment les quatre enfants, une mezzanine où dorment les parents. La famille vit d'une allocation provenant du centre public d'aide sociale (cpas). Il fait froid dans l'appartement, le chauffage ne fonctionne que le soir et la mère est souvent en manteau. La poignée de la porte d'entrée est cassée et tombe lorsqu'on veut ouvrir la porte, la fenêtre de la porte qui donne accès à la cour derrière la maison est cassée également. Il y a une carte d'Europe sur la table du salon. Les affaires des enfants (magazines, feuilles, feutres, crayons) sont rangées dans le bureau du salon.

La mère a demandé une personne de l'aide sociale pour gérer les dépenses de la famille. La famille n'a pas de voiture, ils se déplacent en transports en commun. Il s'agit d'une famille musulmane, venant de l'Algérie et parlant le kabyle à la maison. La famille est croyante, mais non pratiquante. La famille est venue en Belgique en 2001. Après six années de vie clandestine, elle vient d'être régularisée. La mère exprime sa déception vis-à-vis de la Belgique qui les a laissés pendant 6 ans sans aucune aide. Les trois garçons sont nés en Algérie, Katia est née en Belgique.

La mère n'a pas obtenu le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, elle a arrêté ses études en terminale. Elle explique qu'elle a « échoué d'un côté » parce qu'après la colonisation française en Algérie, il fallait maîtriser l'arabe pour pouvoir passer le Bac. La mère avait alors deux ans avant de passer le Bac, afin de combler son manque de connaissances en arabe. Les parents sont sans emploi, bien que le père semble mener quelques activités commerciales avec l'Algérie.

Katia porte deux prénoms : Fatma Katia. A l'école, ainsi qu'à la maison, tout le monde l'appelle Katia. Sofiane est en troisième année primaire, il a 8 ans. Sofiane a deux prénoms également : le prénom Saïd est le prénom figurant sur son acte de naissance et est le prénom du grand-père paternel. Ils l'appellent Sofiane à la maison et Saïd à l'école. Le deuxième fils est en deuxième année secondaire, il a 13 ans. Le fils aîné a 15 ans, il est malentendant et fréquente une école spécialisée plus éloignée du domicile familial.

Famille 6 - Kelly

Kelly a 6 ans lors des observations en 2009 et est en première primaire/CP. Elle a 7 ans lors des observations en 2010 et redouble la première primaire. La famille d'origine belge est composée des parents ainsi que de six filles âgées de 6 à 17 ans.

Ils vivent dans un logement de service car la mère est concierge depuis peu, elle remplace sa mère qui était concierge du musée et qui est maintenant à la retraite. Le père est sans emploi. La famille habite le rez-de-chaussée du musée. Les chambres sont à l'étage. Au rez-de-chaussée, se trouve le salon en forme de rectangle, avec une petite télévision dans le coin gauche. Au fond du salon, une cuisine en forme de carré donne sur une petite cour. Dans la cuisine, il y a un petit bureau sur lequel se trouve un ordinateur. Au centre de la cuisine, une table ronde sur laquelle se trouvent un grand cendrier et les cahiers des enfants. Ils ont également trois chiens, trois aquariums avec des poissons et deux grandes cages à oiseaux.

L'année précédant les observations, toute la famille a habité neuf mois dans le sud de l'Espagne car le père avait trouvé un emploi là-bas. Les enfants ont fréquenté l'école en Espagne. Lorsqu'ils sont rentrés en Belgique en cours d'année, les filles ont continué l'année scolaire en Belgique et elles ont toutes redoublé excepté une des filles en cinquième primaire. Quelque temps après les observations, le musée a fermé et la famille a déménagé dans une autre ville.

Le contact avec la famille s'est effectué à la réunion des parents à l'école. La mère de Kelly a immédiatement été enthousiaste pour le projet car elle était ravie d'avoir de l'aide pour les enfants qui ne sont pas observés.

Durant la première année d'observation, la famille héberge une amie avec sa fille car celles-ci ont de gros problèmes financiers. Beaucoup d'autres personnes sont présentes lors des observations. Les compagnons des plus grandes filles semblent venir assez souvent et ont l'air de se sentir rapidement comme chez eux et des amis du père sont parfois présents. Un écrivain, âgé, passe aussi prendre un café tous les jours. Durant la deuxième année d'observation, beaucoup de personnes sont aussi présentes, parfois le week-end, ils sont dix personnes. Il semble y avoir toute une organisation et une gestion de l'espace. Ceux qui n'ont pas de devoirs ne restent jamais en compagnie de ceux qui en ont. Il y a donc une séparation entre la cuisine (coin devoirs) et le salon (coin loisirs), mais au niveau du bruit, il y a communication car il s'agit d'une seule et même pièce. La réalisation des devoirs ne se fait pratiquement jamais dans le silence. Il y a toujours de l'animation.

Conclusions du chapitre 6

Le choix des familles retenues pour l'analyse a été opéré tout d'abord en fonction des conditions matérielles d'existence (situation socio-économique) et du niveau d'études des parents (passé scolaire). Nous avons explicité ce choix dans la première partie de la thèse. Le terrain d'étude a été également délimité par le niveau scolaire des enfants, il est en effet rapidement apparu qu'au-delà du début de l'enseignement primaire, les parents ne se sentaient pas capables d'accompagner le travail scolaire de leurs enfants. Puisque la réglementation légale qui interdit le travail à domicile en début de primaire en Belgique francophone n'est respectée que par un très petit nombre d'écoles, elle ne nous a pas posé problème.

La plupart des familles ont été contactées via l'école, sans que nous n'ayons de contact avec les enseignantes des enfants observés, afin de réduire autant que possible les biais potentiels que ce contact aurait pu engendrés. L'accent dans la prise de contact avec les parents a été mis sur la possibilité d'aide aux enfants plus âgés par les enquêtrices. Cette proposition a permis d'entrer dans les familles, mais a parfois provoqué des dérives du fait de la place quasi exclusive de l'aide aux enfants plus âgés dans certaines familles.

Nous avons choisi l'observation directe réalisée sous forme d'enregistrement audio et vidéo car elle permet d'avoir accès au déroulement même des actions et non à leur récit par les individus. Elle amène à observer sur le lieu, dans le temps et selon les modalités habituelles du déroulement des actions. De plus, dans la mesure où les actions ne doivent pas être verbalisées par leurs auteurs, elle permet d'avoir accès à des comportements qui risqueraient de ne pas être racontés parce que perçus comme peu légitimes ou trop banals par ceux qui les vivent.

Pour les observations, la durée d'une année scolaire a semblé nécessaire afin de repérer des modalités hétérogènes de pratiques scripturo-scolaires qui soient, dans la mesure du possible, récurrentes. Il fallait donc que les parents accompagnent effectivement les

devoirs scolaires à la maison durant un an même si ce « choix » était guidé par différentes raisons (raisons financières, de proximité ou éloignement des structures parascolaires). Selon par exemple que l'on se situe à la ville, à la campagne ou en zones péri-urbaines, les dispositifs d'accompagnement scolaire sont plus ou moins présents et plus ou moins payants.

Les données recueillies sont constituées de la transcription de 88 heures de présence dans les six familles principales retenues pour l'analyse, ce qui correspond à 102 observations de l'accompagnement par les parents de 142 tâches scolaires. Le chapitre qui suit présente la démarche méthodologique choisie pour analyser ce millier de pages de transcription d'enregistrements et de vidéos.

Chapitre 7. Analyse des matériaux : usage du langage et savoirs scolaires

L'analyse des données a été guidée par plusieurs niveaux d'interprétation. Tout d'abord, l'analyse se réfère aux pistes d'analyse issues de la deuxième partie en termes de traits sur lesquels porter notre attention. Pour rappel, il s'agit de traits que nous avons qualifiés de « scripturo-scolaires » qui se manifesteraient sous forme d' « occasions » (de Certeau, 1990) révélant les multiples connaissances et expériences des parents ou sous forme de « moments métapragmatiques » (Boltanski, 2009) rompant avec le registre pratique de l' « allant de soi ». Les connaissances et expériences hétérogènes des parents pourraient être agencées sous des formes hybrides ou reconfigurées (Erickson, 2004) selon les caractéristiques particulières des familles ou des tâches à réaliser.

Le premier outil d'analyse concerne l'usage du langage puisque c'est d'abord et avant tout du langage parlé accompagné de gestes, mimiques, attitudes et silences que nous avons observé, enregistré et filmé. Le second, intimement lié au premier, propose une méthodologie pour étudier l'accompagnement apporté par les parents pour la réalisation des tâches scolaires en prenant en compte le passage de ces tâches du contexte scolaire vers le contexte familial.

7-1 Usage du langage, pratiques langagières et classes sociales

7-1-1 Langage et classes sociales

Quand on pense langage et classes sociales, le nom de Bernstein vient sans doute immanquablement à l'esprit de la plupart d'entre nous. On retient souvent de Bernstein

les notions de « code restreint » et de « code élaboré » et leur association aux classes sociales ou, du moins, à des organisations familiales qu'on retrouve de manière plus répandue dans certaines classes sociales que dans d'autres. Nous allons d'abord rappeler pourquoi Bernstein a étudié le langage et ensuite définir ce qu'il entend par « codes ». Nous allons ensuite discuter l'usage de ces « codes » et argumenter notre préférence pour la notion de « pratiques langagières » qui semble plus appropriée à notre recherche.

Pourquoi l'étude des formes du langage parlé et comment Bernstein en est-il arrivé à la notion de code linguistique ? Bernstein (1995) dit vouloir comprendre « l'abîme qui sépare les enseignants de leurs élèves » (p. 25). Il fait l'hypothèse que les processus d'apprentissage du langage parlé expliquent comment la structure sociale est incorporée : le langage (via les codes langagiers) a une fonction de transmission de la culture et conditionne donc les comportements des individus. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est le lien fort établi par Bernstein entre l'apprentissage des codes linguistiques et la socialisation, notamment celle de la petite enfance. De ce fait, l'inégalité d'accès aux différentes formes de langage aurait des conséquences sur le plan scolaire et social. C'est ainsi que Bernstein explique ce qui pourrait être une cause de l'abîme qu'il avait constaté entre enseignants et élèves (du moins certains d'entre eux).

Bernstein a donc souhaité étudier le langage parlé, ce qui l'a amené à la notion de codes linguistiques, pour comprendre les difficultés scolaires de certains élèves. Mais que sont ces codes ? Les codes sont à envisager à partir de plusieurs niveaux de caractérisation imbriqués les uns dans les autres : le niveau des formes linguistiques observables ; le niveau des significations associées à ces formes linguistiques, par exemple, le lien entre l'élaboration de pensées subjectives individualisées et une syntaxe complexe associée à un lexique spécifique ; le niveau des relations interpersonnelles induites par le langage et la relation avec la position des individus dans la structure sociale (Forquin, 1976).

Utiliser la notion de « codes » comporte néanmoins des risques dans la mesure où Bernstein établit des correspondances entre dichotomies cognitivo-langagières et classes sociales. Une des craintes que Grignon (2008) émet semble primordiale dans le cadre de notre étude. Il craint en effet que la correspondance entre codes restreints et cultures

populaires ne définisse celles-ci en termes de manques. Cette conception empêcherait ainsi de percevoir la diversité des classes populaires en termes de ressources potentielles en matière de savoirs, savoir-faire et savoir-vivre. C'est bien là que se situe l'enjeu de notre recherche : nous faisons en effet l'hypothèse qu'en ouvrant la possibilité d'autres correspondances que celles de code restreint et classes populaires, nous pourrions avoir accès à ce que Grignon appelle des « aspects positifs » en termes de « ressources » (p. 126) propres aux familles que nous observons.

Néanmoins, nous pensons que la notion de code restreint n'est pas à rejeter complètement. En effet, nous sommes consciente qu'un usage exclusif du « code restreint » tel qu'il est décrit par Bernstein reste encore aujourd'hui un obstacle à la réussite scolaire (et sociale). L'exercice que nous faisons semble donc bien périlleux. En effet, il nous faut, ainsi que le montre Grignon (2008) dans l'extrait ci-dessous, éviter d'être exposé au « reproche d'évolutionnisme naïf », mais aussi ne pas « verser dans le légitimisme » et encore ne pas « tomber dans le sociologisme ».

Classer les codes linguistiques en fonction des performances intellectuelles qu'ils autorisent, des niveaux de pensée qu'ils permettent d'atteindre, c'est contrarier une humeur et un dogme relativistes qui nient et refusent par principe, dans tous les domaines, l'existence de hiérarchies. (...) A l'inverse, on verse dans le légitimisme dès lors qu'on oublie que la définition et la hiérarchie techniques des modes de pensée ne sont jamais complètement indépendantes de l'arbitraire des hiérarchies sociales et des classements scolaires. Mais c'est tomber dans le sociologisme, et du même coup donner prise au relativisme (cognitif) que de se contenter de dire que les hiérarchies intellectuelles, entre des niveaux de pensée plus ou moins outillés, plus ou moins perfectionnés, plus ou moins performants, sont si étroitement liés à des hiérarchies sociales qu'ils se confondent avec elles, et qu'il faut renoncer à les en distinguer. Il faut au contraire aller le plus loin possible dans l'examen et la clarification de leurs relations (Grignon, 2008, p. 130-131)

Ce que propose Grignon fait partie de notre projet : clarifier les relations entre usages du langage, niveaux de pensée et classes sociales et les envisager sur un mode non

hiérarchique en évitant de penser à la fois que tous les usages langagiers se valent en regard de la réussite scolaire (relativisme) et que ceux-ci se confondent avec les classes sociales qui y sont parfois associées.

7-1-2 Codes sociolinguistiques ou pratiques langagières

Si nous venons de mettre en avant l'intérêt d'envisager une dissociation entre « code restreint » et « classes populaires », nous sommes également prudente par rapport à l'usage que nous pourrions faire des « codes » pour d'autres raisons. Nous nous en expliquons en reprenant à notre compte les critiques et les risques associés à la notion de « codes » avancés par Elisabeth Bautier (2001).

Tout d'abord, le terme de code fait penser à des formes stables (si on pense par exemple au code de la route) qui ne laisse pas de place à l'étude de la complexité et de la variabilité des usages du langage. De plus, la notion de code laisse supposer une assignation possible de certains locuteurs à des formes linguistiques particulières, sans tenir compte des situations langagières.

La notion de code construit, « contre » la conception même de Bernstein (1990), une conception du langage comme se réduisant à un répertoire fini de formes stables, ce qui ne correspond pas à la réalité du fonctionnement langagier et linguistique (Bautier, 2001, p. 132).

Dans le même esprit, nous rejoignons la prise de position de Lahire (1993b) qui remarque qu'« on ne peut déduire directement une complexité de production de sens (d'espaces mentaux) d'une complexité syntaxique, linguistique » (p. 216). En d'autres mots, une phrase grammaticalement simple peut contribuer à produire des configurations de sens complexes. A sa suite, nous souhaitons éviter les conceptions autonomisantes des faits de langage et privilégier des conceptions contextualisées de ceux-ci.

A la suite d'Elisabeth Bautier (1995, 2001), nous préférons donc ici le terme de « pratiques langagières ». Nous souhaitons en effet analyser les pratiques parentales, et donc leurs pratiques langagières, non pas en termes de manques, mais « en termes de sens de l'activité langagière pour un locuteur donné » (1995, p. 195). En effet, par l'étude de nombreuses situations d'interaction orale, elle constate que c'est la façon dont les locuteurs se représentent la situation et le sens qu'elle a pour eux qui influencent la manière dont ils se saisissent du contenu langagier. Il ne s'agit donc pas d'une approche purement linguistique des productions langagières. Le sens se construit socialement et les dénominations peuvent varier d'un individu à l'autre en fonction de son expérience sociale.

La notion de « pratiques langagières » permet donc de concevoir l'activité langagière et donc les divers usages de la langue en relations d'interdépendance avec les autres pratiques sociales elles-mêmes diverses. Cette expression semble, de ce fait, particulièrement adéquate à l'analyse de la situation de l'accompagnement des devoirs par les parents que nous souhaitons mener.

Cependant, nous sommes consciente d'un problème mis en évidence par Bautier (1995), celui de la difficulté de l'analyse des corpus langagiers dans cette perspective, notamment la « difficulté de transférer les catégories descriptives des variations d'un corpus à un autre » (p. 208).

Tout en notant cette difficulté de transférer les catégories d'analyse d'un corpus à un autre, nous nous référons dans ce qui suit à des travaux antérieurs consacrés à l'étude de l'usage du langage dans les classes populaires que nous avons déjà évoqués (par exemple en usine (Lahire, 1993a) ou en famille (Thin, 1998, 2006, 2009)). Nous y revenons, ici, plus spécifiquement à propos de leur étude de l'usage du langage dans des situations d'apprentissage. Ci-après, nous retenons de ces études quelques traits des pratiques langagières et le rapport au monde qu'ils véhiculent auxquels nous serons attentive.

7-1-3 Langage et classe sociale : observations d'interactions verbales

Ainsi que nous l'avons largement explicité dans le troisième chapitre, Lahire (1993a), en interrogeant des ouvriers et employés peu qualifiés sur la manière dont ils ont appris le métier, constate que l'apprentissage se fait sans commentaire en dehors de toute explication verbale, de tout retour théorique sur la pratique. Il s'agit de modes pratiques d'apprentissage par le voir et surtout, par le faire, l'attention et la coprésence ; ce ne sont pas des explications au sens où on les entend scolairement, mais des monstrations pratiques. L'apprentissage s'opère « sur le tas » en doublure, en regardant faire et en essayant de faire pareil. On entre directement dans le travail en imitant, sans préparation ni simulation. Comme il le fait remarquer, cela ne veut pas dire que les apprenants et les personnes qui leur montrent comment faire ne parlent pas.

Dire qu'il n'y a pas d'explication verbale ne signifie pas que le verbe est réduit à sa portion congrue. C'est l'usage du langage qui est en cause ici : langage de et dans la pratique plutôt que langage sur la pratique (1993b, p. 18).

Dans ces interactions, le langage est alors un marqueur de l'action, il montre ce qui est pertinent. Bruner (1993) caractérise ainsi les pratiques de langage en action comprenant peu d'enseignement formel.

L'enfant (...) reçoit la démonstration pendant que l'action se déroule, le langage étant alors un auxiliaire et un marqueur de l'action – un moyen d'attirer l'attention sur ce qu'il y a de pertinent dans ce qui se passe (p. 72).

Ce sont des caractéristiques du langage proches de celles que nous venons d'évoquer que Thin (1998, 2006, 2009) a mises au jour en observant des familles populaires notamment à partir de l'étude de l'autorité en famille. Pour exercer leur autorité, les parents surveillent leurs enfants, l'important est d'« être derrière » eux. Il s'agit de limiter les actions des enfants, sans explicitation de principes, en leur rappelant les limites au coup par coup. Il n'est pas question de soumettre les enfants à des règles qui régenteraient l'ensemble des situations possibles. Les règles à respecter sont peu nombreuses et peu explicites. Elles s'imposent comme allant de soi. Les interdits ne renvoient pas à des règles,

mais plutôt aux conséquences pratiques que les actes prohibés pourraient entraîner, sans accompagnement discursif qui permettrait une prise de distance réflexive. L'observation dans les familles et les entretiens montrent des pratiques langagières éloignées des logiques scolaires. Le langage très contextualisé est fortement lié aux événements en train de se faire ou que l'on a vécus ensemble. La communication avec les enfants relève d'une communication pratique visant l'échange avant toute autre fin.

En lien avec cette forte contextualisation des discours, le langage est caractérisé par beaucoup d'implicites, notamment pas un usage fréquent de déictiques⁴⁵ en situation d'entretiens ou de pratiques rapportées (Thin, 2006). Dans notre étude, le parent et l'enfant en coprésence vivent une situation partagée où le sens naît de la référence à la situation commune, toutes classes sociales confondues. La seule coprésence des locuteurs apporte avec elle l'apparition de nombreux déictiques dans les dialogues entre interlocuteurs (Rey, 2002). C'est donc en tenant compte du contexte conversationnel des situations d'interactions durant le moment des devoirs que nous analyserons les pratiques langagières des parents. Compte tenu de ce contexte particulier, nous serons soucieuse de déceler dans l'usage de certains déictiques des indices de mise à distance par rapport à la situation.

Par ailleurs, Lahire note également qu'à l'école ou dans de nombreuses situations scolaires ou quasi-scolaires hors-école, on trouve peu (ou pas) de situations dans lesquelles le langage ne serait pas du tout objectivé (Lahire, 1993b). Il semble donc que notre corpus ne présente pas des traits de langage aussi « radicaux » que ceux qu'il a repérés dans le milieu ouvrier, par le fait même que les moments observés s'articulent autour d'une tâche scolaire.

Nous avons introduit ce chapitre en rappelant que nous voulons savoir si des traces de scripturalité apparaissent dans l'étayage apporté par les parents à leurs enfants. La réflexion qui précède sur l'usage du langage nous amène à diriger notre attention sur

⁴⁵ Par exemple « ici » et « là » pour désigner les lieux ou des pronoms personnels pour désigner les objets ou les personnes.

l'activité langagière en contexte, mais n'étant pas complètement immergée dans l'action. Avant de terminer ces quelques réflexions sur l'étude de l'usage du langage, nous souhaitons revenir un moment sur la notion de codes et montrer l'évolution apportée par Bernstein dans son dernier ouvrage datant de 2000 (traduit en français en 2007). « Les codes élaborés et restreints n'ont pas disparu et n'ont pas été abandonnés : ils ont été subsumés dans des concepts plus généraux » (p. 297), écrit-il pour répondre à une question concernant la progressive prédominance du concept de « discours » sur celle de « code » au fur et à mesure de ses recherches. Il ajoute que l'évolution de sa théorie provient du fait que la notion de codes ne se préoccupait que du contexte de transmission et laissait de côté ce qui était transmis. Le terme de « discours », même s'il prend parfois des sens différents au fil de l'ouvrage de Bernstein, correspond aux savoirs transmis, comme nous allons le voir dans ce qui suit.

7-2 Recontextualisation des tâches et des savoirs

Pour étudier les savoirs transmis, Bernstein (2007) met en avant le concept de « discours ». Il le met en lien avec différents types de transmission des savoirs : la « pédagogie segmentaire » et la « pédagogie institutionnelle⁴⁶ ».

7-2-1 Pédagogie segmentaire et pédagogie institutionnelle

Pour décrire et tenter de comprendre les pratiques de transmission ou pratiques pédagogiques, Bernstein propose la distinction entre la pédagogie segmentaire et la pédagogie institutionnelle. Cette distinction, liée aux types de savoirs transmis, a paru éclairante pour notre propos car elle permet, dit-il, d'étudier et de décrire différentes

⁴⁶A ne pas confondre avec la « pédagogie institutionnelle », élaborée par Fernand Oury, dont l'intention est de donner à tous les acteurs de l'institution le pouvoir et la parole.

formes de pratiques de transmission en famille, à l'école et au sein d'autres sphères du social.

D'une part, la « pédagogie segmentaire ou segmentée » (Bernstein semble utiliser indifféremment les deux termes) concerne la transmission de savoirs quotidiens, « de sens commun ». Ceux-ci sont accessibles (du moins potentiellement) à tous, ils s'appliquent à tous et ces savoirs appartiennent à une histoire commune⁴⁷. Il s'agit de savoirs le plus souvent oraux qui comportent des manières de faire « locales, organisées de façon segmentée, spécifiques au contexte et dépendantes de lui » (*Ibid.* p. 231). Ils rendent maximales les rencontres entre les personnes et les situations qu'elles partagent⁴⁸. La transmission de ces savoirs s'exerce généralement dans des relations de face à face, fortement chargées affectivement, comme par exemple dans la famille, les groupes de pairs ou les communautés locales. Parfois la transmission se fait tacitement par imitation d'un modèle, parfois via des modes plus explicites. Celle-ci possède un degré élevé de pertinence par rapport au contexte de vie de l'apprenant, par exemple, apprendre à s'habiller, à aller faire les courses, à compter la monnaie, à s'adresser à des individus différents, utiliser le téléphone, choisir une vidéo ...

D'autre part, et en quelque sorte par opposition, bien que son souhait ne soit pas d'opposer les deux types de savoirs, Bernstein caractérise d'autres formes de savoirs. Celles-ci ont le plus souvent la forme d'une structure cohérente, explicite qui possède systématiquement des principes. Il peut s'agir de savoirs organisés selon une structure organisée hiérarchiquement ou prenant la forme d'une série de langages spécialisés comme, par exemple, dans les savoirs scientifiques ou les sciences humaines⁴⁹. La transmission de ces savoirs, appelée par Bernstein « pédagogie institutionnelle », est un processus se déroulant sur une durée étendue et le plus souvent sous forme explicite. Lors de la transmission de ces savoirs, les liens sont davantage privilégiés entre les différents

⁴⁷ Au sens où ces savoirs sont nés de nos problèmes communs concernant notre vie et notre mort (Bernstein, p. 230).

⁴⁸ Bernstein, 2007 nomme ces savoirs le « discours horizontal ».

⁴⁹ Bernstein, 2007 nomme ces savoirs le « discours vertical ».

éléments du savoir lui-même plutôt qu'entre des éléments du savoir et des éléments de la situation ou du contexte.

Au-delà de cette distinction qui semble appropriée à notre recherche car elle fait référence au savoir scolaire et au savoir du sens commun quotidien (et met donc en relation les types de transmission avec leur contenu), il a semblé important de prendre en compte de la situation de changement de contexte de notre recherche. Celle-ci nous oblige en effet à nous situer à la fois dans le contexte familial et le contexte scolaire. Pour cela, nous avons fait appel à un autre concept, la « recontextualisation » (Bernstein, 2007), qui permet d'aborder l'étude des changements de contexte des tâches scolaires et des savoirs qui y sont sous-jacents en intégrant à l'analyse à la fois les « relations internes » et les « relations à » (p. 252)

7-2-2 Recontextualisation

Une première définition générale de la « recontextualisation » (Bernstein, 2007) consiste à dire qu'elle recouvre tout ce qui est changement de contexte, lors du passage d'un contexte à un autre (par exemple, pour nous, lors du passage des tâches scolaires du contexte scolaire au contexte familial dans notre recherche). La « recontextualisation » a pour conséquence, écrit Bernstein (2007), la subordination, au moins partielle, des pratiques d'une activité au principe régulateur d'une autre pratique. Dès lors, le processus de recontextualisation crée une modalité spécifique du discours à transmettre et à acquérir.

Comment décrire cette modalité spécifique que va prendre le discours (savoir) quand il change de contexte ? Bernstein propose les notions de « classification » et « cadrage » qui vont lui permettre (et nous permettre) de décrire et comprendre ce qui se passe lors d'un changement de contexte, donc lors d'une recontextualisation. Ce sont en effet, selon ses termes, la classification et le cadrage qui organisent et régissent la recontextualisation. Bernstein entend par « classification » la séparation entre catégories, par exemple entre

l'école et la famille, entre la famille et le travail (aussi bien ce qui les sépare que ce qui les relie). Il entend par « cadrage » l'organisation des relations entre les individus d'une catégorie. Le cadrage à l'intérieur d'une catégorie va dépendre du degré de séparation que celle-ci a avec les catégories dont elles se distinguent.

Afin d'exemplifier notre propos, nous proposons l'exemple d'une recherche relatée par Bernstein (2007). Pour cette recherche, une tâche classificatrice avait été créée et proposée à des enfants âgés de 7 ans. Il s'agissait de trier des images de nourriture en fonction de ce qui leur était offert à la cantine le midi. La consigne était : « Voici des images de nourriture. Nous voudrions que vous mettiez ensemble celles dont vous pensez qu'elles vont ensemble. Vous pouvez toutes les utiliser ou n'en utiliser que quelques-unes. » (p. 46). Dans cette consigne, la classification et le cadrage semblent faibles puisque les enfants peuvent choisir le nombre d'images qu'ils souhaitent, les assembler de la manière qu'ils souhaitent et pour les raisons qu'ils veulent. Les chercheurs ont classé les raisons des choix exprimés par les enfants en deux catégories : les raisons liées au contexte de vie de l'enfant (c'est ce que je mange chez moi le matin, je n'aime pas ça ...) et les raisons qui renvoient à quelque chose que les images ont en commun (ça vient de la mer, ce sont des légumes ...). Une partie des élèves ont apporté des réponses du deuxième type. Il semblerait que, pour ces enfants, le cadrage faible de départ se soit transformé en cadrage fort du fait qu'ils ont reconnu la spécificité du contexte scolaire dans lequel la tâche leur était proposée et ont traité la demande de manière adaptée à ce contexte. La consigne « regroupez les images comme vous voulez » a été recontextualisée dans le contexte scolaire. Ces enfants ont alors transformé, selon Bernstein, la consigne classifiée et cadrée faiblement en une consigne classifiée fortement (le contexte scolaire est identifié comme séparé du contexte familial) et cadrée fortement (le classement a été réalisé selon des critères d'ordre scolaire).

Nous venons de voir que la recontextualisation est « régie/gouvernée » par des modalités de classification et de cadrage. Les caractéristiques de la classification donnent des indications sur le pouvoir de conserver leur identité qu'ont les individus d'une catégorie et montrent comment celui-ci est transformé en modalités de discours (ou de savoirs). Le cadrage est le moyen par lequel le contrôle est exprimé dans les interactions

pédagogiques. Il établit les formes légitimes de communication propres à chaque catégorie qui seront dépendantes elles-mêmes du degré de séparation entre catégories⁵⁰.

Si la famille est la catégorie du point de vue de laquelle nous nous plaçons, les autres catégories peuvent être l'école ou le travail par exemple. Dans cette étude, nous choisissons de nous intéresser particulièrement à la frontière entre la famille et l'école. Nous nous demandons alors : que va-t-il se produire lors du passage de la tâche scolaire en provenance du contexte scolaire vers le contexte familial ? Autrement dit, que font les parents en contexte familial avec les tâches provenant du contexte scolaire ?

Selon le modèle de Bernstein, on peut faire l'hypothèse que les parents vont recontextualiser les discours (savoirs) en fonction du degré de séparation (classification) entre leur famille et l'école. La classification peut en effet varier en intensité. Elle a une valeur faible lorsque les traits distinctifs du contexte sont peu visibles et une valeur forte lorsque ceux-ci sont visibles et que, par conséquent, l'identité de la catégorie est forte.

En lien avec cette séparation – entre l'école et la famille – qui sera plus ou moins importante d'une famille à l'autre, le parent va transmettre un texte qu'il estime légitime à travers les modalités d'interactions pédagogiques qu'il va privilégier et/ou qui lui sont imposées. Les modalités privilégiées par les parents ou imposées à ceux-ci peuvent être caractérisées par l'intensité du cadrage. Le cadrage est faible lorsqu'il y a peu de visibilité des principes pédagogiques pour l'apprenant, on a affaire à une pédagogie invisible. Un cadrage est fort lorsque le transmetteur exerce un contrôle visible sur la communication et que les principes pédagogiques sont visibles pour l'apprenant. Selon Bernstein, l'intensité du cadrage peut varier dans le temps, en fonction des échanges, mais également de manière plus ou moins synchronique, par exemple elle peut être différente (forte ou

⁵⁰ Si « pouvoir » et « contrôle » sont des notions clés pour Bernstein (2007), il faut cependant noter qu'il remarque lui-même que ces concepts sont distingués dans l'analyse, mais qu'empiriquement, ils sont étroitement imbriqués. C'est en effet ce qui nous est apparu dans les recherches relatées par Bernstein, notamment dans celle que nous avons choisie concernant le classement d'images de nourriture que nous venons de présenter.

faible) lorsqu'elle se rapporte aux règles du savoir (« discours instructeur ») ou porte sur les comportements (« discours régulateur »). Il est ainsi possible d'envisager, à partir de la notion de cadrage et de sa variation en intensité, que l'on puisse repérer simultanément des pratiques des parents en vue de contrôler la transmission de savoirs sans contrôle du comportement et inversement.

Nous pouvons ainsi décrire la recontextualisation des savoirs par les parents en fonction du degré de contrôle qu'ils ont sur la communication. En lien avec la séparation plus ou moins forte entre l'école et la famille, il sera intéressant d'observer notamment le rôle éventuel de l'enseignant en tant qu'émetteur et récepteur de la tâche scolaire, le rôle de l'enfant de la famille qui est aussi élève en classe et le rôle du parent en fonction de son expérience et de ses savoirs propres.

Bernstein (2007) a mis en évidence la présence de processus de recontextualisation de savoirs quotidiens dans certaines classes ou dans certaines écoles, généralement celles destinées à des groupes sociaux marginaux. Pour faciliter l'accès aux savoirs scolaires, des segments du « discours horizontal », donc des savoirs quotidiens, sont recontextualisés et insérés dans un nouveau contexte, celui du contenu des disciplines scolaires. Ces processus ont été largement décrits et analysés par les travaux d'Escol (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bautier et Rochex, 2007 ; Bautier, 2008 ; Rochex, 2008). Ceux-ci pointent notamment une adaptation de l'enseignement en milieu populaire prenant appui sur les expériences et le langage quotidiens au détriment parfois d'une socialisation cognitive et langagière reposant sur les mots et le texte des savoirs.

A l'inverse, notre recherche tente de repérer des pratiques de recontextualisation de savoirs scolaires dans le discours des parents. Ces pratiques pourraient, par exemple, faire référence au système grapho-phonétique ou à des structures mathématiques.

Ce qui nous importe dans le modèle présenté par Bernstein, c'est qu'il cherche à aller au-delà des théories de la reproduction culturelle qui, selon lui, considèrent l'éducation comme seulement le vecteur de quelque chose d'externe, c'est-à-dire l'écart culturel entre classes sociales. Même s'il ne rejette pas cette conception, Bernstein veut analyser les liens

entre la relation externe et la communication interne pour comprendre comment la situation dominés-dominants se construit, à l'identique ou pas, à travers le discours pédagogique ou éducatif.

7-3 Classification/cadrage et étayage

Pour étudier les pratiques parentales, les notions de classification et de cadrage apportent une réflexion en adéquation avec notre objet et notre question de recherche. En effet, le cadrage donne des critères d'analyse des interactions pédagogiques en regard du contrôle de la transmission des savoirs par les individus, et donc de la résistance (ou non) à la domination. Autrement dit, il permet de se demander comment le parent garde le contrôle des interactions : est-ce que son discours est assuré (observe-t-on des questions ou des affirmations) ? Est-ce que l'enfant considère comme légitime le discours du parent (ou bien est-ce celui de l'école auquel il adhère) ? Qui a le contrôle des critères d'évaluation (le parent, l'enfant, l'école, l'enseignant même absent) ?

Cependant, il nous a semblé nécessaire d'ajouter à ce cadre essentiellement sociologique, la dimension psychologique apportée par Bruner (1993) et Cuisinier (1996) qui ont étudié des pratiques parentales d'étayage, même si les conditions et les tâches à réaliser sont sensiblement différentes des devoirs scolaires. Malgré cette différence, ces chercheurs apportent des outils pour décrire précisément les pratiques parentales en reliant différentes fonctions de tutelle et la question de l'instruction. Puisque nous nous trouvons dans une situation où le parent est amené à aider l'enfant, les fonctions de tutelle nous ont semblé un outil intéressant pour décrire les pratiques et les situer par rapport à l'hypothèse de présence de scripturo-scolarité dans les pratiques parentales. Selon Cuisinier (1996), Bruner dégage deux fonctions importantes de l'étayage des adultes à l'égard des enfants dans une situation de résolution de problème, l'une est centrée sur la « motivation » dont le rôle est de contribuer à l'efficacité des interactions et de faire progresser l'enfant. L'autre consiste à définir un « espace-problème » par la mise en relation des moyens et des finalités.

Dans la mesure où les situations d'accompagnement que nous étudions sont proches de situations d'étayage, nous ajoutons à l'apport du modèle sociologique de Bernstein celui des catégories d'analyse psychologique de Bruner. Même si au départ de son expérience, Bruner s'intéresse surtout à la réalisation de la tâche et à l'aide que l'adulte apporte à l'enfant, il est possible de se demander quelles modalités légitimes (Bernstein, 2007) vont être transmises par le parent à l'enfant via l'étayage (Bruner, 1993). Nous empruntons donc à Bruner (1993) et Cuisinier (1996) les catégories d'analyse issues de leurs observations de situations d'étayage ou de tutelle, dans le cadre d'une réalisation de tâche. Il faut néanmoins garder en tête que les situations analysées par Bruner et Cuisinier concernent de très jeunes enfants et qu'il s'agit de tâches expérimentales. De plus, le modèle proposé par Bernstein est axé sur l'analyse des pratiques de transmission, tandis que les recherches de Bruner et Cuisinier sont axées sur des pratiques d'étayage, même si Bruner réfléchit aussi sur le rapport entre fonction d'étayage et théorie de l'instruction.

Les différentes pratiques de tutelle décrites par Bruner (1993) lorsqu'il les met en rapport avec une théorie de l'instruction sont :

- L'enrôlement. – La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche. (...)
- La réduction des degrés de liberté. – Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution.
- Le maintien de l'orientation. – Les débutants s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. (...) Le tuteur efficace maintient l'orientation également en faisant que cela vaille la peine pour le débutant de risquer un pas de plus.
- La signalisation des caractéristiques déterminantes. – Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts.
- Le contrôle de la frustration. – Il devrait y avoir une maxime du genre « La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur

que sans lui ». Le risque majeur est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur.

- La démonstration. – La présentation de modèles de solutions pour une tâche, si on l'observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève. Elle comporte souvent une « stylisation » de l'action qui doit être exécutée (...) [parfois] le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l'« imiter » en retour sous une forme mieux appropriée⁵¹ » (p. 277-278).

Ainsi que nous l'avons mentionné, Cuisinier (1996) propose des catégories à partir des pratiques de tutelle décrites par Bruner en les regroupant en deux dimensions. Elle distingue d'une part la motivation (enrôlement, maintien de l'orientation, gestion de la frustration) et d'autre part la définition de l'espace-problème (réduction du nombre d'actions, du degré de liberté ; signalisation des caractéristiques déterminantes). Cuisinier n'inclut pas dans sa classification la « démonstration » qui est la sixième fonction d'étayage proposée par Bruner. Bruner lui-même discute l'impact de cette fonction lorsqu'il la met en rapport avec l'instruction. Il remarque en effet que la présentation du modèle des actions qui doivent donc être imitées par l'enfant ne permet de les imiter que s'il sait déjà les faire parfaitement bien.

Que les pratiques relèvent de l'une ou l'autre catégorie – motivation ou définition de l'espace-problème (Cuisinier, 1996), nous proposons de les décrire par la suite selon différentes modalités de cadrage (Bernstein, 2007). Nous croiserons ainsi des catégories issues de modèles psychologiques et du modèle de Bernstein.

Parce que Bruner (1993) donne des outils pour décrire l'étayage de la tâche, nous pouvons nous questionner sur l'évolution de cet étayage. Assiste-t-on à une répétition à l'identique des pratiques d'étayage c'est-à-dire où la même personne a toujours le contrôle et

⁵¹ Nous indiquons d'ores et déjà que nous n'avons pas constaté de « stylisations » dans notre étude. Une explication possible serait que les observations de Bruner porte sur une résolution de problèmes avec manipulation de blocs en bois, ce qui les différencie de nos observations sur des tâches papier/crayon.

l'initiative au long des observations ? Ou assiste-t-on à une répétition qui n'est pas nécessairement à l'identique c'est-à-dire où le contrôle n'est pas réservé à un seul individu ? Pourrait-on y voir le déplacement de l' « agentivité » au sens de Bruner c'est-à-dire le déplacement de la possibilité de contrôler, de diriger son action vers un but ?

Conclusions du chapitre 7

Vu les critiques et risques associés aux notions de codes linguistiques tels que Bernstein les a présentés dans ses premiers travaux, nous ne nous y référons pas dans notre étude. Nous préférons analyser les observations en termes de pratiques langagières (Bautier, 1995, 2001) en tenant ainsi compte du contexte, ici du contexte particulier qui traite une tâche scolaire dans le contexte familial. Il y a donc changement de contexte de la tâche scolaire, initiée dans le contexte scolaire, réalisée en famille et évaluée ensuite à l'école par l'enseignant. Cette « recontextualisation » (Bernstein, 2007) de la tâche scolaire et des savoirs qui y sont sous-jacents peut être analysée en fonction du degré de séparation entre le contexte scolaire et le contexte familial. En lien avec cette séparation (classification) plus ou moins forte, l'étude des modalités de la transmission pédagogique (cadre) au sein même de la famille permet de comprendre, selon Bernstein (2007), comment la situation de domination culturelle se reproduit ou non.

Le degré d'appropriation d'un acte ou d'un propos à un contexte peut varier lors d'un changement de contexte à un autre, lorsqu'il y a recontextualisation. Celle-ci dépend des modalités de cadre et de classification qui peuvent évoluer d'un contexte à l'autre. Cependant, les recherches menées sous la direction de Bernstein lui-même et celles d'Escol montrent que cette distinction n'est pas toujours aussi nette. En effet, il apparaît que dans certaines écoles, pour faciliter l'accès aux savoirs scolaires, des savoirs quotidiens sont recontextualisés dans le contenu des disciplines scolaires, autrement dit sont transposés du contexte quotidien (familial ou communautaire par exemple) au contexte scolaire. A l'inverse, nous analysons la recontextualisation, autrement dit la relocalisation,

des tâches scolaires dans le contexte familial. A travers ces tâches, ce sont les savoirs scolaires sous-jacents à celles-ci qui sont traités dans un contexte non scolaire. On peut alors penser que si la séparation entre les catégories « famille » et « école » est faible, ces savoirs scolaires pourraient être traités autant comme savoirs du quotidien que comme savoirs scolaires (notamment scripturalisés et régis par une forme didactisée de transmission). On pourrait aussi anticiper que le contrôle pourrait être externe à la famille (il pourrait par exemple être exercé par l'enseignant même s'il est absent de la situation). A l'inverse, si la séparation est forte, on peut penser que le contrôle se fera en interne, en famille, et que cela sera décelable par les modalités de cadrage du parent. Ceci permet de revenir sur la question de l'hétéronomie ou de l'autonomie évoquée à partir du modèle de de Certeau (1990) dans le cinquième chapitre.

La notion d'étayage semble adéquate pour compléter la vision sociologique de la transmission de Bernstein, en apportant un complément psychologique au modèle sociologique permettant de catégoriser les pratiques d'aide. Suite à la typologie de Cuisinier (1996), établie à partir des pratiques de tutelle décrites par Bruner, il est possible de distinguer des pratiques de transmission orientées vers la motivation ou vers la définition de l'espace-problème. Ces catégories ainsi que la notion d' « agentivité » nous permettent de poser la question du partage et de l'évolution du contrôle entre les individus selon les contextes.

Conclusions de la troisième partie

Pour rappel, nous souhaitons, au départ de cette recherche, envisager la pertinence de questionner, aujourd'hui, les rapports entre modes de socialisation et classes sociales. Pour cela, nous avons justifié notre questionnement en invoquant les conséquences probables des évolutions en termes de massification scolaire et d'omniprésence de l'écrit sur le discours que les parents communiquent à leurs enfants en vue de leur transmettre

ce qui, à leurs yeux, est légitime. La question s'est précisée peu à peu et s'est transformée en plusieurs questions interconnectées à l'issue de la deuxième partie de ce travail.

La troisième partie a été consacrée aux choix méthodologiques. Nous ne revenons pas ici sur la délimitation du terrain d'étude et sur la constitution du corpus d'analyse. En revanche, il semble important, avant de présenter les résultats de la recherche dans la partie suivante, de montrer en quoi les outils d'analyse proposés nous semblent adéquats pour l'analyse de nos données.

Nous avons argumenté notre préférence pour l'étude de pratiques langagières (Bautier, 1995, 2001) en situation plutôt que l'étude à partir de notions de « codes ». Cette approche en termes de pratiques langagières, à la différence d'un traitement purement linguistique, permet en effet de concevoir l'activité langagière en relations d'interdépendance avec les autres pratiques sociales. Ceci semble donc particulièrement adéquat pour l'analyse de l'accompagnement des devoirs par les parents que nous souhaitons mener. Cette manière d'envisager le langage nous permet de commencer à préciser la notion de « pratiques didactiques » du titre de la thèse en tant que pratiques sociales dans le sens qu'il s'agit d'actions, qu'elles sont le produit d'une intentionnalité des individus et qu'elles sont à la fois productrices de significations sociales et socialement situées (Bautier, 1995).

Par ailleurs, ainsi que Bautier (1995) l'a constaté, il semble impossible de se référer aux études antérieures pour en reprendre les catégories d'analyse. Nous avons donc choisi le modèle théorique de Bernstein (2007) et de Bruner (1993) pour préciser les pistes d'analyse issues de la deuxième partie de la thèse et proposer des outils d'analyse. Pour cela, nous avons montré en quoi le modèle de la recontextualisation nous donne des éléments conceptuels pour répondre à la question : que va-t-il se produire lors du passage du contexte scolaire au contexte familial ? Autrement dit, quels types d'étayage proposent les parents en contexte familial avec les tâches provenant du contexte scolaire ?

Il nous a semblé que le repérage d'« occasions » (de Certeau, 1990) en tant qu'elles révèlent le temps potentiellement accumulé sous forme d'expériences et de

connaissances multiples nous amenait à tenir compte des différents contextes entremêlés. Au vu de la situation particulière des devoirs scolaires, entre école et familles, nous souhaitons étudier les « occasions » que les parents saisissent lors de la recontextualisation (Bernstein, 2007) des tâches du milieu scolaire au milieu familial.

Les notions de « classification » et « cadrage » associées à la « recontextualisation » semblent adéquates à notre analyse puisque, selon Bernstein (2007), ce sont elles qui régissent la recontextualisation. S'ajoute à cela la possibilité qu'elles offrent d'étudier les pratiques parentales à la fois dans leurs relations internes à la famille et dans les relations qu'elles entretiennent avec l'extérieur, donc pour nous avec l'école. Nous décrirons les pratiques à partir de la notion d'étayage et les formes de tutelle qui y sont associées (Bruner, 1993) en les analysant du point de vue des traits scripturo-scolaires qu'elles présenteront. Cependant, même si ce sont les traits scripturo-scolaires auxquels nous serons particulièrement attentive puisqu'il s'agit de l'objet de notre questionnement, nous prendrons en compte également d'autres traits récurrents afin de rester, autant que possible, au plus près de nos observations.

C'est pourquoi nous proposons, dans la partie suivante de la thèse, des portraits des familles mettant en évidence, autant que possible, le « texte » considéré comme « légitime » (Bernstein, 2007) par les parents. Avant ces portraits (chapitre 8) et leur analyse transversale (chapitre 9) qui constitueront la quatrième et dernière partie de la thèse, nous proposons des conclusions intermédiaires afin de faire le point sur les éléments que nous jugeons pertinents pour l'analyse.

Conclusions intermédiaires

A la lecture des trois premières parties, le lecteur a peut-être eu l'impression de devoir nous suivre dans la présentation des concepts sans trop savoir, si ce n'est par petites touches, ce qu'il va advenir de cet ensemble d'apports théoriques et méthodologiques. Nous prenons un temps ici, avant l'analyse des matériaux, pour exposer leur articulation en fonction de l'usage que nous voulons en faire, c'est-à-dire leur contribution pour répondre à notre question de recherche.

A l'issue de la première partie, nous avons conclu à la pertinence de poser la question de l'hétérogénéité potentielle des pratiques parentales dans les classes populaires suite au décroisement (Mauger, 2006) ou désenclavement (Schwartz, 2011) de celles-ci. Il n'est néanmoins pas question d'adopter une attitude relativiste où toutes les pratiques seraient équivalentes au regard de l'école puisque nous situons notre étude dans le contexte des inégalités scolaires persistantes.

Dans cette première partie, nous avons défendu le choix de l'objet « devoirs scolaires » pour étudier la manière dont les parents de milieux populaires précarisés « font avec » (de Certeau, 1990) le travail scolaire hors la classe par la situation que cet objet occupe entre école et famille. Ce que font les parents, ils le font dans le temps et l'espace familial à partir d'un objet scolaire.

A partir de l'observation des tâches scolaires et de ce que les parents en font, nous essayerons de voir quelle image de l'apprentissage scolaire est donnée à ceux-ci dans la mesure où elle pourrait être faussée (Besson, in Glasman et Besson, 2004) et constituer un leurre pour les familles les plus éloignées de l'école. La description dans les portraits sera alors organisée autour du repérage de ce qui circule de l'école vers les familles en termes d'attentes scolaires visibles par celles-ci. Pour cela, nous examinerons les tâches, notamment les titres, les consignes et les modèles éventuels. La nature, le contenu, la

forme ainsi que d'éventuels documents accompagnant les tâches scolaires seront ainsi étudiés dans le but de comprendre les pratiques parentales en regardant précisément les marges de manœuvre (de Certeau, 1990) des parents. Celles-ci seront analysées à partir des ressources qu'elles fournissent (ou non) aux parents pour aider leur enfant en regard de la responsabilisation qui leur a été peu à peu attribuée (Glasman, 2004 ; Rayou, 2009). L'interprétation des pratiques tiendra compte de l'influence que pourraient avoir les acquisitions des enfants dont nous avons noté qu'elles sont en partie dépendantes de la position de l'élève dans la classe (Félix, 2003 ; Joshua et Félix, 2002) et elle prendra également en compte le besoin de sécurité et d'assistance des enfants en difficultés scolaires (Cèbe, 2000). De plus, l'effet potentiel des traces écrites que l'enfant est invité à laisser sur les tâches nous renseignera sur ce qui sera visible par l'école lors du retour de la tâche vers celle-ci, autrement dit sur ce qui circule de la famille vers l'école et qui pourrait avoir un impact sur les pratiques parentales.

Les tâches scolaires constituent ainsi, pour notre étude, une part du contexte d'apparition des pratiques parentales. Nous avons choisi d'analyser de surcroît un autre aspect de ce contexte à travers l'organisation de l'espace/temps des différentes familles. Elle sera étudiée à partir du concept de classification (Bernstein, 2007) qui donne la possibilité d'examiner la séparation entre catégories (aussi bien ce qui les sépare que ce qui les relie). Nous avons choisi de nous intéresser particulièrement aux frontières entre la famille et l'école en étudiant le degré de séparation entre ces deux lieux ou « catégories » ainsi qu'à l'organisation interne de l'espace-temps familial consacré au scolaire à travers le « contrôle » (*ibid*) qu'en ont les parents. Nous souhaitons examiner comment ces deux éléments contribuent (ou non) à la construction de (ou à la résistance à) la situation de domination dans le sens qu'ils permettent (ou non) aux familles de conserver leur identité propre.

Dans la deuxième partie de l'étude, nous avons voulu nous donner les moyens de préciser la question de l'hétérogénéité des pratiques d'accompagnement parental. Au-delà du contexte scolaire (les devoirs scolaires) et familial (l'organisation de l'espace-temps familial), nous avons cherché comment établir les termes d'analyse des pratiques elles-

mêmes. Il ressort de cette deuxième partie que nous nous attendons à trouver dans les familles des pratiques que nous avons qualifiées d'orale-pratiques. Nous avons en effet noté que ce registre est présent dans toutes les classes sociales, même s'il intervient sans doute dans des circonstances et à des degrés divers. Les traits que nous retenons pour l'analyse des pratiques parentales sont issus de ceux que Lahire (1993a) a mis au jour à partir d'observations d'ouvriers en train d'apprendre leur métier. Ces traits sont constitués par un apprentissage en dehors de toute explication verbale (dans le sens d'un apprentissage sans retour théorique sur la pratique), par la nécessité de se débrouiller dans une situation imposée par l'extérieur (imposée par l'école dans notre étude), par un apprentissage sur le tas en gagnant progressivement de l'autonomie (que nous mettrons en lien avec l'étayage et le déplacement d'agentivité (Bruner, 1993) qu'il permet ou non), par des explications sous forme de monstrations pratiques et une auto-déconsidération résultant de l'invisibilité des savoirs aux yeux des individus (dans notre étude, des savoirs scolaires pourraient être eux aussi invisibles pour les parents et les enfants parce qu'ils seraient restés à l'état de connaissances implicites (Rochex et Crinon, 2011)).

Cependant, ce ne sont pas ces pratiques qui nous intéressent particulièrement puisque notre souhait est de montrer la présence de traits scripturo-scolaires dans des familles populaires précarisées. Nous avons fait le constat de l'établissement progressif d'un contexte sociétal scripturalisé, littéracié et scolarisé. Cette évolution sociétale a permis de préciser le décloisonnement des classes sociales signalé plus haut. Ce sont en effet les différents traits issus de la massification scolaire et de la diffusion importante de l'écrit qui seront à la base des traits scripturo-scolaires retenus pour l'analyse des pratiques parentales. Les traits que nous chercherons à repérer à travers nos analyses sont d'une part l'objectivation et la décontextualisation rendues possibles par la permanence de l'écrit (Goody, 1994). Nous repérerons ces traits notamment à partir de la lecture seconde des tâches (Bautier, 2009 ; Bautier et Rayou, 2009 ; Joigneaux, 2009) et à travers l'organisation de l'espace graphique (Privat, 2009) ou du marquage de cet espace au cours du temps (Laparra et Margolinas, 2012, 2016). D'autre part, les traits issus de la forme scolaire que nous retenons sont la conception d'un apprentissage des savoirs libéré des contraintes de la pratique, la visibilité des règles organisant les savoirs et le statut de

l'erreur comme étape inhérente à l'apprentissage. Nous examinerons comment et en quoi ils favorisent l'accès à la pensée textuelle (Rey, 2011, 2014) des enfants.

Deux pistes de recherche sont ensuite proposées. La première consiste à déceler la créativité (de Certeau, 1990) mise en place par les parents pour résister à la domination. Nous l'étudions à partir des « occasions » (de Certeau, 1990) saisies par les parents pour intervenir en « bricolant » à partir des ressources disponibles. On ne se contentera donc pas de la mesure quantitative du temps passé à l'accompagnement scolaire, mais on examinera les actions en les interprétant sous forme d'agencements de connaissances et expériences multiples et hétérogènes. Ces moments de résistance seront donc étudiés à partir des marges de manœuvre dont les parents disposent en cours d'action. La seconde piste s'intéresse à ce qui se passe lorsque l'on assiste parfois à des arrêts de l'action ou « moments métapragmatiques » (Boltanski, 2009). Ceux-ci se caractérisent par une distanciation du caractère « allant de soi » de ce qui advient et par l'élévation du niveau de réflexivité qui questionne le cours des événements. Cet apport nous conduit à tenter de repérer comment vont s'agencer les sortes d'arrêts sur image des acteurs, lorsque les choses ne vont plus de soi, lorsqu'il y a désaccord entre les personnes (ou entre soi et l'objet tâche par exemple).

Après avoir précisé la question de l'hétérogénéité des pratiques et proposé des pistes de recherche, les choix méthodologiques ont été argumentés dans la troisième partie. Pour recueillir les données, nous avons opté pour l'observation directe afin de pouvoir accéder à des pratiques qui ne seraient pas nécessairement relatées par les parents. Ensuite, dans l'analyse, nous avons été particulièrement sensible à ce qui semblait récurrent. Certaines récurrences (Paillé et Mucchielli, 2016) nous ont semblé évidentes tant le même thème, voire le même mot, la même expression ou le même geste, apparaissaient à de nombreuses reprises dans le langage des parents. D'autres ne sont apparues que plus tard, au cours de l'analyse, venant parfois se superposer aux premières impressions et les nuancer. Ces dernières ont densifié l'analyse et, nous l'espérons, ont contribué à traduire plus fidèlement la complexité de la réalité étudiée. Nous tenterons de mettre en évidence les récurrences les plus significatives en ne nous cantonnant pas aux traits qui semblaient

plausibles ou prévisibles en fonction des éléments théoriques des deux premières parties, mais en étant vigilante à rester disponible aux traits inattendus.

Ainsi que nous l'avons déjà signalé dans ces conclusions intermédiaires, ce sont principalement les concepts de « classification » et de « contrôle » qui ont servi à analyser le contexte des pratiques. Les pratiques elles-mêmes ont été étudiées à partir de la notion de pratiques langagières en tant que pratiques sociales (Bautier, 1995, 2001), en accordant donc autant d'attention aux aspects linguistiques qu'aux intentions qui les guident. Nous regardons l'étiayage (Bruner, 1993) apporté par le parent en le situant plutôt du côté de la « motivation » de l'apprenant ou du côté de « la définition de l'espace-problème » (Cuisinier, 1996). Comme dans les expériences de Bruner (1993) et de Cuisinier (1996), nous nous situons dans une dyade tuteur-apprenant. Les différentes formes de tutelle mises au jour par Bruner nous seront utiles pour décrire les pratiques et les mettre ensuite en lien avec les traits scripturo-scolaires retenus dans la deuxième partie. Cependant, dans les situations que nous étudions, une interférence extérieure est présente dans la mesure où le devoir est scolaire, donc prescrit et évalué par l'école.

L'ensemble des éléments théoriques qui viennent d'être évoqués seront convoqués au fil des portraits et des analyses qui suivent afin de répondre à notre question de recherche : est-il possible de repérer des traits scripturo-scolaires dans l'accompagnement du travail scolaire par des parents populaires précarisés ? C'est par les éléments de réponse à cette question que nous tentons de faire apparaître selon quelles modalités les parents de ces familles précarisées résistent ou non à la domination par l'école et à leur mise en responsabilisation quant aux apprentissages de leurs enfants.

Quatrième partie : Pratiques parentales d'accompagnement : « rapport à l'école » et « rapport à l'apprentissage »

La quatrième partie présente les résultats de la recherche. Le huitième chapitre analyse les pratiques parentales sous forme de portraits afin de tenter de percevoir la cohérence interne à chacune des familles. Le neuvième chapitre s'éloigne des spécificités familiales et est consacré aux analyses transversales à partir des dimensions « rapport à l'école » et « rapport à l'apprentissage ».

Chapitre 8. Portraits de six familles : organisation spatio-temporelle et recontextualisation des tâches

Lorsque nous avons écrit les portraits qui suivent, nous avons bien entendu en tête les évolutions historiques qui ont marqué le travail hors la classe et la stratification sociale (première partie), les éléments du cadre ainsi que les apports méthodologiques qui précèdent (deuxième et troisième parties). Nous venons de faire le point, dans les conclusions intermédiaires, sur l'ensemble de ce qui guide nos analyses par la suite.

Pour écrire les portraits, nous avons examiné attentivement nos données en les lisant et les relisant à de multiples reprises. Au fil des lectures, nous souhaitions repérer des traits scripturo-scolaires dans l'accompagnement des parents. Cependant, comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, notre souci a été de rester toujours au plus près des observations à mettre en évidence la diversité de l'accompagnement apporté par le parent à l'enfant.

Pour lire ces portraits, deux attitudes de notre part sont à prendre en compte. La première souligne que nous avons, dans la mesure du possible, tenté de rester disponible à ce qui se passait dans les familles, de rester sensible à l'atmosphère générale de chacune des familles. Cette première étape, avant l'analyse du neuvième chapitre, nous a semblé nécessaire pour percevoir ce qui donnait cohérence aux pratiques de chacune d'entre elles. La seconde consiste à mentionner des événements qui nous ont étonnée, même s'ils ne sont survenus que ponctuellement ou très rarement. Nous les avons considérés en tant qu'indices à partir desquels pourraient apparaître des pistes de réflexion.

Les portraits sont structurés en deux parties précédées d'une courte introduction qui rappelle quelques traits descriptifs de la famille et quelques informations sur les observations. Le premier point décrit le contexte des pratiques d'accompagnement :

d'abord les tâches scolaires en tant qu'objet sur lequel elles portent, ensuite l'organisation du contexte spatio-temporel dans lequel elles apparaissent. Le deuxième point étudie les pratiques d'accompagnement elles-mêmes. Celles-ci sont regroupées sous des appellations parfois semblables, parfois différentes, dans les différents portraits en privilégiant le sens à la tentation d'uniformiser la présentation. La seule contrainte « quantitative » que nous nous sommes imposée a été de présenter, dans chaque portrait, les pratiques en six regroupements afin de donner à l'ensemble une forme qui facilite, nous l'espérons, la lecture de ceux-ci. L'ordre des portraits a été choisi en fonction de l'ordre alphabétique des prénoms des enfants sans autre considération.

8-1 Portrait Brandon et son père

Brandon a sept ans lors des observations durant l'année scolaire 2007-2008. Il est en deuxième année de l'enseignement primaire⁵². Les vingt-trois observations de Brandon et de son père représentent quatorze heures de présence dans la famille dont dix heures d'observation du moment des devoirs. Les sept premières observations n'ont été ni enregistrées ni filmées, les seize suivantes ont été filmées. Les moments informels d'observation avant ou après la réalisation des devoirs sont assez courts. Durant ces moments, les conversations portent le plus souvent sur les devoirs qui viennent d'être réalisés. La mère n'est jamais présente lors des observations.

8-1-1 Contexte des pratiques d'accompagnement

A. Les tâches scolaires

Les seize tâches de mathématiques sont réparties en devoirs de calculs (9 tâches) le plus souvent sous forme d'exercices « traditionnels » (des colonnes de calculs), en devoirs de géométrie (4 tâches), de lecture de l'heure (2 tâches) et de problèmes (1 tâche). Les sept tâches de français sont principalement des tâches de lecture (5 tâches) dont une lecture à présenter oralement et deux lectures suivies de questions demandant une réponse écrite (écrire un mot ou entourer la réponse correcte). Les deux autres tâches de français portent sur la grammaire (singulier-pluriel) et la mémorisation d'une comptine.

⁵² Equivalent CE1.

Les consignes des devoirs sont le plus souvent énoncées à l'impératif : lis, écris, complète, relie, colorie, applique, fais, observe et réponds, partage, trouve, entoure, résous, reconnais, note. La tâche (et via la tâche, l'enseignant sans doute) s'adresse ainsi à l'enfant par une injonction « à faire ». On trouve aussi plus rarement des questions s'adressant sans doute à l'enfant, mais de manière plus impersonnelle, par exemple dans un devoir dont le titre est « où est la réponse ? Où est la question ? ».

Le plus souvent, les consignes ne donnent pas d'indication sur les savoirs enseignés en classe. Par exemple, dans un devoir (obs. 8), on trouve une consigne métaphorique qui concerne en fait des soustractions⁵³. Il est demandé de « relier », mais cette consigne ne donne pas d'explication sur la manière de procéder pour soustraire. On verra plus loin que le père va essayer différentes stratégies pour aider son enfant : comptage, décomptage, surcomptage et calcul écrit⁵⁴ oralisé.

On trouve néanmoins quelques consignes qui semblent faire des liens avec les apprentissages réalisés en classe, notamment deux devoirs sur les « procédés » de calcul font directement référence à l'activité en classe. La consigne du premier devoir est « applique le nouveau procédé » (obs. 3) ; le terme « nouveau » faisant référence au fait qu'il vient d'être appris en classe. C'est en fait surtout l'exemple de calcul résolu selon le procédé qui se trouve sous la consigne qui rend visible la manière de procéder. Pour le second devoir, la consigne « fais tes procédés » semble indiquer une référence à ce qui a été appris en classe (notamment via le possessif « tes » qui fait penser à ce que l'enfant est censé s'être approprié), mais dans ce cas, on le verra par la suite, l'absence d'exemple (ou de toute autre formalisation visible de l'apprentissage) rend difficile la relation avec les apprentissages réalisés en classe.

⁵³ « Quelle fleur choisit chaque papillon ? Relie. As-tu trouvé le papillon qui n'a pas de fleur ? ; Relie chaque cadeau à la bonne carte ».

⁵⁴ Cela correspond au « calcul posé » en France. Dans la suite du texte, nous écrivons « calcul écrit/posé » pour nous adresser à la fois aux lecteurs belges et français.

Dans quatre consignes, on voit explicitement apparaître l'idée que l'attendu est un devoir correct : « Relie chaque cadeau à la bonne carte » (obs. 8) ; « Lecture à présenter devant la classe avec intonation et liaisons correctes » (obs. 9) ; « Ecris les bonnes réponses sur les pointillés » (obs. 10) ; « Trouve l'heure correcte » (obs. 14).

Quelques titres de devoirs mathématiques énoncent des savoirs ou contenus : « Les euros : pièces et billets ; La table de 5 ; Les droites parallèles ; Révisions des tables par 5, 10, 2, 4 et 8 ». Ceux-ci sont aussi parfois présents dans les consignes, par exemple « Colorie les quadrilatères », « Ecris « s » si le mot est écrit au singulier, « p » si le mot est écrit au pluriel ».

Le journal de classe⁵⁵ est peu mentionné dans cette famille, les consignes sont directement présentes sur les devoirs. Ceux-ci sont collés dans un cahier de devoirs, seul cahier qui circule de l'école à la maison. Des indications apparaissent sur le journal de classe, mais ne semblent pas indispensables à la communication entre l'école et la famille ni entre le parent et l'enfant. Etant donné l'organisation matérielle du cahier de devoirs, il est assez simple de savoir ce qu'il y a à « faire ». Il suffit d'ouvrir le cahier à la dernière page où un devoir à compléter a été collé. Aucune autre ressource scolaire n'accompagne les devoirs.

Les traces écrites attendues sur les devoirs sont le plus souvent des lignes (suite à des consignes telles que « relie », « entoure »), des lettres (par exemple, suite aux consignes « réponds », « trouve ») ou encore des nombres (lorsque la consigne est « résous », « complète »). Un devoir demande d'écrire quelques mots (à trouver par l'enfant) et de recopier du texte. Un seul devoir n'attend aucune trace écrite puisqu'il s'agit d'une préparation de « lecture à présenter devant la classe ». Ce devoir présente également un lien avec les activités futures de la classe, c'est le seul où ce lien apparaît explicitement.

⁵⁵ Le journal de classe en Belgique francophone est l'équivalent, dans un seul document, du cahier de texte et du carnet de communication en France.

Après cette première approche de la nature et de la forme des tâches scolaires, nous nous demandons dans ce qui suit comment leur effectuation va s'insérer dans l'espace/temps familial.

B. Organisation de l'espace/temps

B-1 L'organisation du temps familial

Délimitation du temps consacré aux devoirs

Dans la famille de Brandon, le début et la fin du temps consacré aux tâches scolaires sont déterminés précisément.

Le début du moment consacré aux tâches scolaires est clairement exprimé, la plupart du temps par le père. Cela commence en général par un signe de départ, le plus souvent un mot. Le mot « bon » est récurrent, mais le père dit aussi « alors, ah, et bien ».

« Bon, allez, on lit » (obs. 8) ; « Bon, on va faire ça ? » (obs. 9) ; « Alors, 25 divisé par 5 » (obs. 10) ; « Ah, maintenant » (obs. 11) ; « Et bien ... » (obs. 12) ; « Bon... je dors [« je dors » est la première phrase du devoir] » (obs. 14) ; « Bon, maintenant » (obs. 16) ; « Bon, tu dois faire tes procédés » (obs. 21).

Lors d'une observation, le père annonce le début du devoir par une phrase plus explicite : « Qu'est-ce que tu dois faire aujourd'hui ? » (obs. 12). Un autre jour, après que le père ait annoncé le début du devoir, l'enfant souhaite entamer un dialogue avec lui à propos de son jeu électronique. Le père met rapidement fin à cette interaction, par un mot significatif, « allez », comme il le fait fréquemment. Ici, de plus, il joint le geste à la parole et éloigne le jeu de l'enfant.

P : Bon, on va faire ça ? (en montrant le devoir).
B : Papa, regarde (en montrant le jeu).
(Le père regarde l'écran du jeu, puis montre le devoir).
P : Bon, on va faire ça maintenant.
B : Dis papa, si on met Minnie là près du château là, on peut aller au niveau 4.
P : Je ne sais pas.
B : Ben oui, Quentin me l'a dit.
P : Allez (il prend le jeu de Brandon et le dépose derrière lui) (obs. 9)

Non seulement le père annonce le commencement du temps consacré au scolaire, mais il accorde beaucoup d'importance à la préparation matérielle de la réalisation du devoir. Le cahier de devoirs est toujours ouvert à la page de la tâche du jour sur le bureau. Le père organise matériellement le devoir si nécessaire : la préparation des crayons de couleurs différentes, la taille d'un crayon si la pointe est émoussée. C'est un peu comme un ouvrier ou un artisan qui disposerait et vérifierait les outils dont il dispose pour la réalisation de sa tâche. Cela pourrait être mis en lien avec le fait que ce père est cantonnier⁵⁶.

(En début d'observation, il s'agit de répondre à un questionnaire suite à la lecture d'un texte)
P : Bon alors, où il est ton taille crayon ?
B : Ben, je sais pas.
P : Et où est-ce qu'il est ton taille crayon, s'il te plaît ?
(...)
(Le père coupe le dvd sans éteindre la télévision).
P : Et bien.
(B commence à lire) (obs. 12)

Un autre jour, la consigne du devoir est de colorier en rouge les carrés, en vert les rectangles, en bleu les triangles, en jaune les disques. Le père demande alors à l'enfant de préparer les crayons de couleur nécessaires pour réaliser la tâche avant de commencer le devoir.

P : De quoi as-tu besoin ?
B : Du rouge.
P : Et puis encore ? (obs. 1)

⁵⁶ C'est le seul parent accompagnant le devoir qui exerce le métier d'ouvrier dans notre corpus. L'autre parent observé exerce un emploi de concierge. Les quatre autres parents n'ont pas d'emploi.

Dans l'extrait ci-dessus, la préparation matérielle fait penser, à première vue, que l'on se situe avant tout dans un travail à réaliser, une tâche à produire et pas nécessairement dans une réflexion sur la différence entre carré, rectangle, triangle et disque. Lors d'une autre séance d'observation, le père porte son attention sur la réalisation matérielle en cours de tâche : « Attends », dit-il, en voyant que le devoir devient difficilement lisible, il prend une petite règle pour séparer les différents exercices que l'enfant réalise et il ajoute : « Comme ça au moins, tu dépasseras pas ». Quelques secondes plus tard, il termine par : « T'écris plus petit... et arrête d'appuyer sur ton crayon, s'il te plait » (obs. 21).

La fin de la tâche est également bien délimitée par rapport aux autres activités. Les mots les plus souvent employés par le père sont : « Voilà ! Fini ! Bien ! ». Il est possible que ce soit un artefact créé par l'observation. Néanmoins, on verra par la suite qu'on ne trouve pas ceci dans d'autres familles observées.

P : Et voilà, on a fini. (obs. 8)

P (très souriant) C'est bien. (obs.9)

P : Ça va comme ça, c'est bon ? C'est tout ce que t'avais à faire ? (obs.11)

P : Voilà (puis regardant dans le cahier) Ben, voilà. B : Fini P : Tu as fini. (obs.12)

P : C'est bien. (obs. 13)

P : Voilà, c'est beaucoup mieux. Et voilà. B : On a déjà fini. (obs. 14)

P : Enfin ! Fini. (obs. 15)

P : Voilà. T'as tout fini. (obs. 16)

P : Ben voilà. (obs. 17)

P : Ben oui. Voilà. (Le P prend le crayon de B et le range dans le plumier⁵⁷ de B) (obs. 18)⁵⁸

P : Et voilà. (obs. 20)

P : Et voilà. B : Fini ! P : Bien. (obs. 21)

Dans les quelques extraits ci-dessus, il est possible de remarquer que le père, par ses mots, semble estimer que le devoir a été parfois réalisé collectivement : « On a fini » (obs. 8) ;

⁵⁷ En Belgique, trousse d'écolier pour crayons, feutres ...

⁵⁸ Une seule fois (obs.19), l'enfant annonce lui-même la fin du devoir.

B : La « E » alors. Voilà. Fini !

P : (tourne la page pour voir s'il n'y a rien derrière) Déjà !

« On a déjà tout fini »(obs. 14). D'autres fois, il attribue la réalisation du devoir à l'enfant : « C'est tout ce que t'avais à faire ? » (obs. 11) ; « Tu as fini » (obs. 12) ; « T'as tout fini » (obs. 16). Sans que ce ne soit explicité par le père, la fin du devoir correspond à l'ensemble des réponses écrites sur le devoir après avoir été validées oralement par le père, ainsi qu'on le verra par la suite dans l'analyse des pratiques d'accompagnement.

Non seulement le début et la fin sont la plupart du temps explicitement définis et clairement établis par le père, mais aucune autre activité de l'enfant ou du parent n'interfère avec la tâche scolaire.

Durée du temps consacré aux devoirs

Les paroles prononcées par le père ou l'enfant ne permettent pas de voir une limitation explicite de la durée consacrée aux devoirs. On constate néanmoins que la durée est courte, elle oscille entre 15 et 25 minutes. Nous verrons en détail dans la partie suivante comment le père accompagne le devoir de l'enfant. D'ores et déjà, nous pouvons pointer ici deux éléments de l'aide apportée qui pourraient expliquer la durée du devoir. Premièrement, on voit un guidage très serré du père qui donne des trucs à l'enfant, qui le conseille pour trouver la réponse en fonction de la durée et de la complexité estimée de la tâche. Deuxièmement, lorsqu'arriver à la fin du devoir paraît ardu, le père semble attentif à encourager Brandon (ou lui-même) en décomptant les exercices encore à faire. On trouve le décomptage de ce qu'il reste à faire dans une des premières observations. Après avoir dit qu'il avait mal à la main (le père conseille alors d'écrire plus petit pour avoir moins mal), Brandon commence à décompter les exercices à faire, puis le père prend la relève du comptage « encore 4 » « encore 3 » (obs. 3). Dans une observation de fin d'année, le père ponctue aussi le travail (obs. 21) en disant ce qu'il reste à faire : « Allez, encore deux ». Il fait référence au fait d'arriver au bout de la tâche, au bout de son travail. Une minute plus tard, il dira : « Allez, le dernier ». Puis quelques secondes plus tard encore, il clôture par : « Et voilà ». Il semble donc que l'important est de finir. Avoir fini semble signifier avoir réalisé une tâche complète, propre et sans erreur.

L'important est non seulement de finir, mais aussi d'apporter une « conclusion heureuse » (Bruner, 1993) à ce moment des devoirs. Le père souhaite finir la tâche positivement, on pourrait dire « en conservant la face ». En effet, lors d'un devoir de mini problèmes (obs. 6), le père, dans son discours, dit que ce genre d'exercices, « c'est pour les quatrièmes primaires » alors que « il est en première » (en fait, l'enfant est en deuxième). Vers la fin du travail, il fait alors une sorte de test de mémoire : il demande à l'enfant de se souvenir quel objet coûtait un euro sans regarder l'image. Brandon dit le nom de l'objet attendu et le père dit : « Ça, c'est bien ça ». Il nous semble qu'il fait cela pour pouvoir être fier de son fils car il sourit à l'observatrice et la prend à partie pour lui dire que c'était un test et qu'il se doutait bien que l'enfant allait « savoir ».

B-2 Organisation de l'espace familial

Dans cette famille, à la différence des autres familles observées, le cahier de devoirs est préparé lorsque l'observatrice arrive⁵⁹. Le cahier est posé sur le bureau au milieu de nombreux objets qui remplissent tout l'espace du bureau autour du devoir. Il ne s'agit pas d'objets scolaires. Une fois le devoir terminé, le cahier est placé dans le cartable. Autour de ce petit espace réservé, le reste du bureau et, de manière plus générale, l'ensemble de la pièce est dense. Des objets couvrent presque entièrement la table, les armoires et les fauteuils de la pièce.

Un grand écran de télévision est installé à côté du bureau perpendiculairement à celui-ci. En général, cet écran est allumé et un dvd est en cours. Quelquefois, le père coupe le son ou arrête le dvd. Il le fait, par exemple, lorsque Brandon dit qu'il ne trouve pas la réponse et que simultanément il regarde la télévision, donc quand l'enfant se trouve en difficulté.

⁵⁹ De manière un peu moins directement liée aux devoirs, l'observatrice a oublié un enregistrement vidéo, et malgré le foisonnement d'objets en tous genres dans la pièce et sur le bureau, le père donne l'enregistrement à l'observatrice dès son arrivée la semaine suivante, celui-ci étant rangé à côté de la télévision.

Il coupe également le son et/ou l'image lorsque l'enfant doit lire à haute voix un texte, donc quand il y a concurrence entre les différents bruits.

Un couloir sépare cette pièce de la cuisine qui semble la pièce à vivre, une télévision y est allumée en permanence et le téléphone sonne souvent. Là se trouvent les grands-parents et l'oncle de l'enfant durant le moment des observations. De l'endroit où se fait le devoir, on entend les bruits de cette pièce. Lorsque la sœur aînée rentre de l'école, elle vient en général prendre son goûter dans un fauteuil derrière le bureau où l'enfant, son père et l'observatrice sont installés.

8-1-2 Pratiques d'accompagnement

Nous commençons ce portrait par les pratiques les plus récurrentes. Le premier point reprend les explications de procédures par le parent à l'enfant. Le second point concerne les répétitions de consignes ou d'exercices qui marquent un temps d'arrêt dans la réalisation du devoir et incitent l'enfant à trouver les réponses sans autre aide de la part du parent. Les pratiques moins courantes apparaissent ensuite et le portrait se termine par les pratiques qui ont été moins souvent observées et pour lesquelles nous argumentons néanmoins la prise en compte.

Montrer des procédures de résolution

Nous commençons l'étude des pratiques d'accompagnement par les monstrations de procédures de résolution. Nous entendons par là que le père guide pas à pas l'enfant en décomposant la démarche à suivre étapes par étapes. Dans ce premier extrait qui concerne un devoir de mathématiques, le père intervient suite à l'incapacité de l'enfant à soustraire. Nous avons choisi de présenter un extrait long entrecoupé dont l'intégralité se trouve en annexe (obs. 8).

Cette première partie de l'extrait se situe en début d'observation. La soustraction à effectuer est « 18 – 14 ».

P : 14 moins Eee ... 18 moins 14, ça te fait ?
B (silence de 10 secondes pendant lequel B dit tout bas « je sais pas »).
P : 1 moins 1, ça fait ?
B : 1 moins 1 ?
P : 1 moins 1, ça fait ?
B : 1 moins 1.
P : 1 moins 1, ça fait ?
B : 0.
P : Oui. Et 8 moins 4 ?
B : 8 moins 4 ... 4 ... 14 (ton content de celui qui a trouvé la réponse).
P : Non... 18 moins 14, ça fait ?
B : Je sais pas.
P : Ben si, tu viens de le dire.
B : 40.
P : ça fait ?
B : 40.
P : Non, allez tu viens de le dire, 18 moins 14, ça fait ?
B : Je sais pas.
P : 8 moins 4, ça fait ?
B : Ben 14.
P : Non *puisque* 1 moins 1 ça fait 0, *donc* 8 moins 4, ça fait ?
B : 10.
P : 8 moins 4, ça fait ?
B : 8 moins 4 ... 4.
P : *Donc* 18 moins 14, ça fait ?
B : Eee ... 4.
P : Oui, *donc* tu relies. (obs. 8)

Les calculs suivants sont : 16-14 ; 19-13. Le père guide à nouveau en suivant le même schéma : « *Comme* c'est les mêmes chiffres devant, hein, et ben, tu ne fais plus que 6 moins 4 » (16-14 devient 6-4) et pour le calcul suivant « *donc* tu fais 9 moins 3 » (19-13 devient 9-3). L'enfant ainsi guidé trouve la réponse correcte. (obs.8)

Ce que nous remarquons dans cet extrait, ce sont les successions et relations entre les étapes introduites par des termes tels que « donc, puisque, comme » que nous avons indiqués en italique dans l'extrait. L'accompagnement prend la forme d'une relation de conséquence qui n'en est pas vraiment une, mais est plutôt de l'ordre des étapes organisées dans le temps ou dans l'espace de la tâche. Ces mots-liens tels que « donc » (et

dans d'autres observations, « alors »⁶⁰) ne semblent pas marquer les liens entre les éléments du savoir à la manière du « cqfd » des théorèmes mathématiques, mais marquent plutôt les liens entre les différentes étapes du « faire ». Ces liens entre procédures posent problème à l'enfant parce que le père guide l'enfant à partir d'une stratégie de résolution par le calcul écrit/posé, mais réalisée oralement.

Ensuite, apparaît une difficulté. Le père s'en rend compte car il dit « Maintenant c'est plus dur ». En effet, on constate que le schéma de guidage selon le calcul écrit/posé est plus complexe. L'enfant a des difficultés à suivre le raisonnement de son père, notamment le passage de « 20-15 » à « 10-5 » lui semble incorrect. « C'est pas « 10-5 » » fait-il remarquer à son père. Néanmoins, on peut constater dans l'extrait qui suit que l'enfant finit par indiquer la réponse correcte. On observe également ici, comme dans les extraits précédents, l'emploi de « donc » (4 fois), de « puisque » et aussi de si (2 fois)⁶¹. Malgré la présence de ces connecteurs logiques qui évoquent une explication, nous pouvons penser que cet échange ne peut qu'être incompréhensible pour Brandon.

P : Bon, maintenant c'est plus dur hein, 20 - 15 ?

B : 20 - 15 ? ... 2 - 1, ça, c'est d'jà 1... 0.

P : Non.

B : 0 moins 5.

P : *Donc*, si t'as fait ...

B (coupant son père) 15 !

P : Non, *donc* si t'as fait « 2 - 1 », ça fait ?

B : 1 ?

P : ça fait ?

B : Ben, je sais pas. Ben, 2 - 1, c'est ...

P : ça fait ?

B : 1

P : *Donc*, ce qui fait « 10 - 5 ».

B : C'est pas « 10 - 5 ».

P : Mais si, *puisque* t'as fait « 2 - 1 », tu fais « 10 - 5 ».

B : 5. *Donc*, je peux mettre le 5. C'est celui-là ?

P : Oui. Bien. (obs. 8)

⁶⁰ Par exemple « Tu fais 4 x 4. Et alors tu as ta réponse ».

⁶¹ Si t'as fait ; si t'as fait ..., ça fait ...

Par la suite, les calculs sont « 18-6 », « 19-10 », « 18-11 » et « 16-5 ». Le père continue le même schéma explicatif en employant ici pour la première fois depuis le début du devoir le terme de « dizaine » trois fois de suite pour le même calcul « Quand c'est « - 10 », tu n'enlèves que la dizaine, donc il te reste ? Si tu n'enlèves que la dizaine, il te reste combien ? Si t'enlèves la dizaine à 19, regarde ». L'enfant est guidé pas à pas, mais ne semble toujours pas avoir la possibilité de comprendre la procédure de résolution proposée par le père.

Finalement, on observe dans l'extrait qui suit, pour le dernier calcul « 17-4 », que l'enfant propose une procédure qu'il maîtrise. Il propose en effet de décompter « Donc, on peut faire comme ça, 17, et je compte 1 à 1 (Il décompte tout bas : 17, 16, ... » et trouve alors la réponse seul.

P : 17 - 4, c'est la même chose.

B : 17 - 4.

P : De 7, tu enlèves 4 et tu, tu retiens le 1.

B : *Donc*, on peut faire comme ça, 17, et je compte 1 à 1 (Il décompte tout bas : 17, 16 puis dessine des petits points avec son crayon sans appuyer sur le bureau en silence comme il le fait souvent ...) puis écris « 13 ». (obs. 8)

En fin de tâche, apparaît également l'idée de « même chose ». Dans l'extrait ci-dessus, le père fait en effet remarquer à l'enfant que « 17-4, c'est la même chose » que « 16-5 ». Le père explicite par la suite ce que ce « même chose » veut dire « de 7, tu enlèves 4 et tu retiens 1 » parce qu'il avait dit juste avant « tu n'enlèves que 5 à 6 ... et le 1 qui est devant, ça fait ? ». A la fin de la séance observée, le père commente : « Bon, voilà, comme ici, il a chaque fois les mêmes dizaines. Ben, il n'a plus qu'à calculer les unités qui lui restent. Comme ça, il a sa réponse. ». Le père commente sa manière d'expliquer en la comparant avec celle de l'école « ils ont une bonne façon de leur expliquer, mais il y a plus facile à faire comme je vous ai expliqué. Ça, c'est tout des petits trucs quand on était vraiment plus jeunes ... qui aident très très facilement ». Le père semble ainsi présupposer que son fils a acquis, voire compris, le principe de l'écriture positionnelle des nombres, ce qui ne va pas de soi.

Dans une autre observation, le père montre à l'enfant que, pour effectuer une division, il peut (ou il faut) faire une multiplication « à l'inverse ». Lorsque l'extrait d'observation ci-dessous commence, l'enfant a déjà résolu seul les multiplications et a laissé sans réponse les divisions. Trois colonnes sont donc complétées au moment du début de l'extrait. Les interactions qui suivent concernent la quatrième colonne du devoir.

B : Je découpe en attendant parce que je t'attendais pour faire les divisés.

P : Ah ... D'accord.

B : Parce que je sais pas faire tout seul.

P : Attends, j'arrive.

$10 \times 3 =$	$9 = \dots \times 3$	$18 = \dots \times 3$	$21 : 3 =$
$7 \times 3 =$	$15 = \dots \times 3$	$6 = \dots \times 3$	$15 : 3 =$
$3 \times 3 =$	$27 = \dots \times 3$	$24 = \dots \times 3$	$24 : 3 =$
$9 \times 3 =$	$21 = \dots \times 3$	$30 = \dots \times 3$	$30 : 3 =$
$8 \times 3 =$	$3 = \dots \times 3$	$12 = \dots \times 3$	$18 : 3 =$
			$12 : 3 =$

P : Maintenant, 21 divisé par 3.

B : Pffff (silence) Je sais pas.

P : Tu fais l'inverse. Tu fais : combien de fois 3 pour avoir 21 ?

B : Ah, c'est la même chose.

P : Ben oui mais tu fais à l'inverse.⁶²

B : 7 ? 3. Eh, 7 hein ?

P : Bien.

(...) (en écrivant) C'est 7 hein, c'est ça ?

P : Oui, hein.

B : Pour avoir 15 ...

P : (en montrant le cahier avec son doigt) Té, té, té, té, allez. Combien de fois 3 pour avoir 15 ?

B (écrit 5).

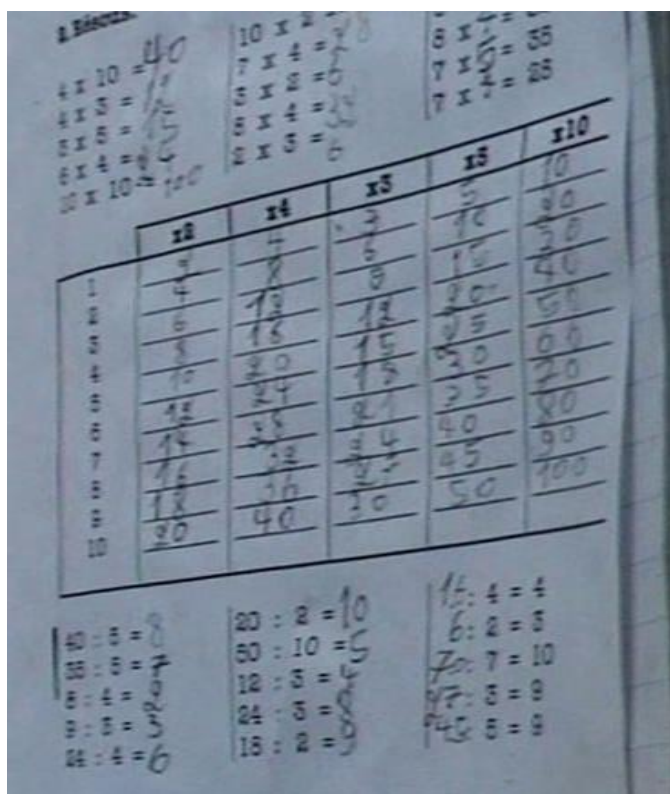
P : Bien. Et ici, combien de fois 3 pour avoir 24 ?

B : 8 ?

P : Oui. (L'enfant écrit la réponse) Joli ! C'est bien ça, mon cœur. (obs. 11)

⁶² Nous notons que les explications en termes d'inversion ou de similarité semblent parfois s'entremêler sans qu'apparemment cela ne pose problème dans la communication entre le père et l'enfant : « tu fais l'inverse, dit le père ; ah, c'est la même chose, dit l'enfant ; ben oui, mais tu fais à l'inverse, répond le père ».

Dans ses explications, le père semble reprendre la formulation utilisée pour la résolution des multiplications des deux colonnes précédentes⁶³ : « combien de fois 3 pour avoir 21 ; combien de fois 3 pour avoir 15 ; combien de fois 3 pour avoir 24 ». Cette « formule » n'est probablement pas dite au hasard, car elle est répétée mot pour mot trois fois. On dirait une formule qui a été apprise à l'école par le père, ou bien la formule qu'il se répète lorsqu'il a une division à faire.



Dans une autre observation, le père fait référence à une procédure de résolution pour utiliser un tableau à double entrée représentant les tables de multiplication par 2, 4, 3, 5 et 10. L'enfant complète d'abord le tableau et puis résout les calculs en-dessous de celui-ci. La difficulté intervient à la troisième colonne de calculs sous le tableau dont le premier calcul se présente sous la forme « ... : 4 = 4 ». Le père montre alors plusieurs fois comment trouver la réponse à l'intersection de la ligne

et de la colonne. « Tu fais comme ça. 4 x 4, ça fait ? ». Il montre avec son doigt sur le tableau à double entrée et dessine un trajet en parlant, il part du 4 de la première colonne, va vers le 4 de la ligne du dessus et redescend jusqu'à la réponse avec son doigt. Pour le cinquième et dernier calcul, l'enfant réalise la démarche seul et le père le remarque « Voilà ! T'as compris. Et la même chose pour celui-là » (obs. 16)⁶⁴.

⁶³ Où les différents exercices sont écrits sous la forme de $21 = \dots \times 3$, etc.

⁶⁴ On verra plus loin que le père veut montrer le lien entre multiplication et division, comme il l'avait fait précédemment dans d'autres observations, mais on constate que cela ne fonctionne pas puisque l'enfant propose deux réponses fausses dès le premier calcul.

Notons que, pour ces deux derniers cas (obs. 11 et 16), contrairement à celui des soustractions (obs. 8 ci-dessus), la procédure a permis à l'enfant de trouver les réponses, sans modifier complètement l'activité cognitive supposée attendue par la tâche.

Ces pratiques d'accompagnement ont pour but de mettre en évidence des similitudes, de manière plus ou moins explicite selon les observations. Celles-ci concernent les procédures (le père veut montrer que la même procédure de résolution fonctionne pour différents exercices) mais également les différents éléments de l'espace graphique de la tâche (consigne et exercice, deux exercices, une représentation symbolique et matérielle ...). Cette « démonstration » (Bruner, 1993) prend la forme de successions temporelles ou quasi-logiques exprimées par des connecteurs qui relient les différentes étapes des procédures explicitées. L'enfant est guidé pas à pas et, ensuite, le père lui dit de faire la « même chose » ou bien fait constater à l'enfant que la démarche suivie est la « même ».

D'autres relations entre procédures sont uniquement d'ordre chronologique. Il s'agit ici plutôt d'une organisation du travail : le père demande à l'enfant de faire « d'abord » une chose, puis une autre. Lors d'une tâche de correspondance terme à terme, il s'agit de faire correspondre en les reliant des horloges et des actions quotidiennes, le père veut « d'abord » regarder l'ensemble de la tâche et demande à l'enfant d'attendre avant de commencer. Ensuite, il lui demande d'écrire « d'abord » les heures sous les horloges avant de relier celles-ci aux actions (obs.14 voir annexe). Le père a sans doute une bonne connaissance de ce type de tâche où une erreur peut amener à devoir refaire l'ensemble de la tâche, étant donné que chaque élément d'une colonne doit être relié à un et un seul élément de l'autre colonne. Cependant, il n'explicité pas son souci de vision globale à l'enfant. Lors d'une autre tâche où il s'agit de colorier les droites parallèles (obs. 18 voir annexe), le père demande à l'enfant de « d'abord » colorier, alors que l'enfant a commencé à montrer les droites. Le père semble donc privilégier la trace écrite au geste de monstration. Par ailleurs, il invite l'enfant à procéder par ordre, en commençant « d'abord » au-dessus dans l'espace graphique de la tâche. Il est possible également qu'en demandant à l'enfant de faire le devoir de haut en bas le souci du père soit de ne rien oublier et de rendre un devoir complet à l'école.

Les motivations du père ne sont pas explicitées à l'enfant. Ce type d'accompagnement, présent aussi dans d'autres observations, intervient le plus souvent, comme c'est le cas dans les deux illustrations ci-dessus, au début de la tâche, avant même que l'enfant n'ait fait d'erreur ou n'ait exprimé son incapacité. Nous avons choisi de regrouper ces pratiques d'organisation avec celles qui semblent plus « logiques » car elles ne semblent pas relever uniquement de l'organisation temporelle, mais bien d'une connaissance du type de tâches pour la première et d'une expérience d'organisation pour la seconde. De ce fait, on pourrait peut-être parler de « démonstration » *a priori*, dans le sens que les procédures (sous forme de consignes d'organisation) sont montrées en début de tâche.

Répéter

Le père de Brandon, pour accompagner son fils dans la réalisation de son devoir, utilise assez régulièrement la répétition. On observe ci-dessous les répétitions d'une soustraction (obs. 8), de deux divisions (obs. 10) et d'une phrase dans une tâche de mise en correspondance des activités de la journée avec l'heure à laquelle elles se déroulent (obs. 14). Cette pratique fait penser que le père pense l'opération à résoudre ou l'exercice à réaliser comme une évidence. Autrement dit, il semble que si l'enfant entend l'énoncé (ou peut-être se concentre sur la signification de cet énoncé), il va pouvoir trouver la solution. De fait, le plus souvent, cela permet à Brandon de trouver la réponse alors qu'au départ il se trompe ou exprime son incapacité.

P : 1 moins 1, ça fait ? B : 1 moins 1 ? P : 1 moins 1, ça fait ? B : 1 moins 1. P : 1 moins 1, ça fait ? B : 0 (obs.8)	P : 5 divisé par 5. B : Je ne sais pas. 5. P : 5 divisé par 5. B : 5, 10, 15. P : 5 divisé par 5 (en insistant sur le premier 5). B : 1. P : Ben, oui, hein. (obs. 10)	P : 50 divisé par 5. B : Ouille ... ça ! P : 50 divisé par 5. B : 10 ? (obs. 10)	P : Je me lève. B : Je me lève ? Eee... 2 heures 15 ? P : Non, je me lève (en insistant sur « lève »). B : Ah ! (...). P : Je me lève. B : A 7 heures 30. P : Voilà. (obs. 14)
--	--	---	---

Dans les extraits ci-dessus, le père voit la difficulté de l'enfant parce que celui-ci répète la question sans donner de réponse (obs. 8), qu'il dit « Je ne sais pas » ou « Ouille ... ça ! » (obs. 10) ou encore qu'il commet une erreur (dire que l'heure du lever est 2 h 15) (obs. 14). Les répétitions du père portent sur des calculs ou sur des énoncés très courts. Le fait de répéter permettrait à l'enfant de focaliser son attention sur les termes et ainsi de trouver la réponse qu'il écrit sur le devoir, une fois celle-ci validée par le père.

Le père saisit l'occasion de la difficulté de l'enfant (sous forme d'erreurs ou d'incapacités) pour maintenir l'attention de l'enfant, pour marquer un temps afin que l'enfant trouve la réponse en autonomie. D'autres pratiques d'étayage n'apparaissent pas ici puisque, dans les exemples ci-dessus, la répétition de la question ou consigne par le père permet à Brandon de trouver la réponse.

Dans d'autres cas, la répétition ne permet pas à l'enfant de réussir l'exercice. Nous voyons alors ci-dessous que d'autres pratiques d'étayage suivent les répétitions lorsque celles-ci ne suffisent pas.

Le père semble démuni devant l'incompréhension de Brandon. Il répète plusieurs fois la question en attendant chaque fois une réponse qui ne vient pas ou qui est fautive (Brandon essaye un peu tous les chiffres qui lui semblent se rapprocher de ce problème). Il guide ensuite l'enfant jusqu'à la réponse (obs. 6 non enregistrée).

P : 7×4 .

B (silence de 8 secondes) 35 ?

P : Non. 7×4 .

B : Mmm !

P : C'est la même chose que 6×4 mais + 4.⁶⁵

B : Mmm, d'accord, 28. (obs. 16)

P : Brandon, c'est $49 - 4$.

B : Je sais pas moi (plaintif).

P : Arrête. C'est $49 - 4$.

⁶⁵ Ce même extrait illustrera la « mise en relation d'éléments de la tâche » (voir plus loin).

(9 secondes de silence).

P : Tu n'enlèves que 4 à 9.

B (18 secondes de silence) : Eee... 45 ?

P approuve d'un signe de tête. (obs. 21)

Dans les trois illustrations ci-dessus, le père commence par répéter, puis guide vers la réponse par d'autres moyens que nous verrons en détail plus loin. Notons que cette pratique n'est observée que dans les tâches mathématiques.

Reformuler

Même si cette pratique est moins récurrente que les précédentes, nous avons observé plusieurs fois des reformulations de consignes ou d'exercices par le père. Celles-ci apparaissent à diverses occasions et selon différentes modalités. Nous les avons regroupées en fonction du moment où elles interviennent : en présence d'une difficulté de l'enfant (les trois premières illustrations) ou avant l'apparition d'une difficulté (les deux suivantes).

Dans les trois illustrations qui suivent, le père apporte une aide à l'enfant lorsque celui-ci exprime une difficulté, soit il ne sait pas comment représenter des « tas » (obs. 4), soit il dit qu'il ne « sait pas » résoudre des soustractions (obs.8), soit il n'arrive pas à relier l'horloge avec le moment de la journée et propose des réponses erronées (obs. 14)⁶⁶.

1. Lors d'un devoir portant sur la multiplication par deux (obs. 4), aucun lien ne semble établi entre le fait de dessiner des objets (le titre du devoir est : je dessine des tas) et les calculs à réaliser. Au départ, lorsque son père n'est pas encore arrivé, l'enfant regarde le devoir et dit « 2 tas de 2, je ne sais pas ce que c'est » « 2 fois 2, c'est 4 ; 2 x 2 c'est 4 » dit-il en montrant les calculs correspondants, « mais 2 tas de 2 ? ». Lorsque l'enfant interroge son père à ce propos, celui-ci lui dit de dessiner des « points et de les entourer » (des ensembles). L'enfant réalise la tâche pour

⁶⁶ Ces trois tâches sont en annexe.

chaque exercice en sens inverse de celui que nous imaginons attendu par la tâche. Pour chaque calcul, Brandon commence par faire l'exercice avec « fois » puis avec le symbole de la multiplication « x » et indique la même réponse. Cette réponse, il la trouve en faisant glisser les boules deux à deux sur un boulier compteur qui se trouve toujours sur son bureau et puis il compte l'ensemble des boules qu'il a fait glisser. Ensuite, il dessine les tas, compte un à un les points et inscrit la réponse à côté de la phrase libellée en « tas ». Il est possible que le père ne trouve pas « grave » que Brandon ne sache pas répondre aux questions portant sur les « tas de 2 » dans la mesure où il voit qu'il a trouvé la réponse aux calculs de multiplication par 2.

Dans cette tâche, ni le père ni l'enfant ne font de lien entre les différents éléments graphiques, par exemple entre la représentation d'objets à dénombrer et les opérations mathématiques correspondantes. Pour étayer, le père reformule le titre/consigne en proposant une représentation sous forme de « points à entourer » (ensembles) sans mettre en lien sa proposition avec le reste de l'exercice que Brandon a déjà correctement réalisé, ni avec ce qu'il aurait appris en classe.

2. Le père « transforme » des soustractions en additions pour aider l'enfant qui ne sait pas soustraire (obs. 8)⁶⁷, il transforme « 20-18 » en « tu rajoutes combien pour avoir 20, de 18 ? ». Le père commente le devoir avec l'observatrice en lui faisant remarquer qu'il faut « ajouter le chiffre pour avoir la réponse ». « Ici, il a chaque fois les mêmes départs de calcul moins le ... moins le ... comment dire ... l'autre chiffre, alors à ce moment-là, ce qu'il fait alors, il rajoute simplement le chiffre pour avoir la réponse ». Cette transformation ouvre la porte au surcomptage que la présentation 20-18 ne supposait sans doute pas.

⁶⁷ Nous avons déjà vu précédemment que le père met également en relation division et multiplication.

3. Dans la tâche qui consiste à relier des phrases exprimant des actions à des horloges indiquant des heures précises, pour la phrase « je dîne », Brandon n'arrive pas à la relier à une horloge, le père demande alors « c'est quand qu'on dîne ? » (obs. 14)

P : Voilà. « Je dîne⁶⁸ ».

B : Je dîne à 5 heures 15 ?

(Le père fait non par un geste de la tête).

B : Ah oui, à 2 heures 15 ?

P : Ben non ! C'est quand qu'on dîne ? à ?

B : 12 heures 15. (obs. 14)

L'enfant dit alors la réponse attendue et l'écrit après l'approbation du père. Ce passage fait suite à un extrait déjà commenté dans la partie consacrée aux répétitions où l'enfant trouve la réponse par la répétition de « je me lève ».

Pour cette tâche, le père aide au maintien de l'orientation (Bruner, 1993) en rendant la formulation de la tâche plus familière, en la simplifiant mais sans la transformer. Cette manière de faire est peut-être induite par la formulation de la tâche où on parle de « je dine » et fait donc référence à la vie de l'enfant. On pourrait penser que s'il avait été écrit « lever », « déjeuner », « diner » plutôt que « je me lève », « je déjeune », « je dine », l'enfant et/ou le parent auraient peut-être réagi autrement, de façon « moins contextualisée » (Bernstein, 2007).

D'autres reformulations anticipent les difficultés potentielles de l'enfant. Dans un devoir où il s'agit de faire correspondre des questions avec des réponses, une réponse « La tête en bas » est transformée en question « Qui est-ce qui se trouve la tête en bas ? » (obs. 19). Un peu plus tard, le père reformule une question en oralisant, dans le sens qu'il modifie l'ordre des mots et remplace le passé simple par du passé composé « Par qui fut construite la tour Eiffel ? » devient « La tour Eiffel a été construite par qui ? » (obs. 19). Dans Les deux cas, dès que la réponse a été énoncée oralement et validée, l'enfant l'écrit. Contrairement à d'autres devoirs, il semble que ce ne soit pas la difficulté de l'enfant qui amène le père à

⁶⁸ En Belgique, on « dine » quand on « déjeune » en France.

reformuler la question et la réponse car celui-ci ne montre pas de difficulté. Cet accompagnement ne semble pas non plus être la conséquence d'une durée trop longue du devoir étant donné que l'ensemble du devoir va durer moins de 10 minutes.

Complète le tableau par 1 ou 0.

	côtés mesurables à la règle	3 côtés	4 côtés	carrés	disques
	v	f	v	f	f
	v	f	v	v	f
	f	v	f	f	f
	f	f	f	f	v
	v	v	f	f	f
	v	f	f	f	f
	f	f	f	f	v

Dans un autre devoir à propos des propriétés des formes géométriques, le père transforme la consigne « « complète le tableau par 1 ou 0 » qui fait référence au symbolisme du système binaire. Il propose de remplacer le « 1 » par « v » pour «vrai » et le « 0 » par « f » pour « faux » (obs. 1). Ici encore, la reformulation proposée

par le père est intervenue avant l'apparition d'une difficulté de l'enfant. On peut penser néanmoins que le père considère que la représentation en système binaire est inconnue de l'enfant.

Dans les deux devoirs qui précèdent (obs.1 et obs.19), les reformulations sont proposées avant même que n'apparaisse explicitement la difficulté. Les reformulations prennent la forme de paraphrases et/ou d'adaptation du registre linguistique. Elles semblent apparaître dans des situations que l'on pourrait qualifier de « supposé-inconnu », autrement dit quand le père pense que Brandon ne peut comprendre le texte. Le père adapte le texte en adoptant un registre plus familier. L'étayage prend la forme d'une réduction des degrés de liberté qui simplifie la tâche, voire même par moments, la transforme (transformation d'une réponse en question dans les situations ci-dessus), ce qui aboutit probablement à un changement de l'activité requise.

Enoncer des lois générales ou règles impersonnelles

Nous regroupons quatre moments où le père énonce des règles du savoir. Elles concernent toutes des tâches mathématiques, et plus spécifiquement des multiplications et divisions.

On trouve, dans l'accompagnement du père, des liens explicites « d'inversion » au sein des opérations de calcul pour qualifier la relation entre multiplication et division. La multiplication à effectuer est « 9×5 ». Un peu plus tôt, l'enfant a résolu la division correspondante à laquelle le père souhaite que Brandon se réfère. En effet, dans la colonne précédente, il est écrit « $45 : 5 = 9$ » (obs. 10). Le père va finalement la lui montrer. Il « institutionnalise » la remarque en généralisant sous forme d'une règle mathématique : « c'est chaque fois le calcul inverse à la réponse ». Nous parlons de « règle » car le père emploie la formule « chaque fois », même si cette « règle » n'est sans doute pas formulée ainsi en classe et que si, telle qu'elle est formulée ici, il n'est pas avéré qu'elle soit aidante pour Brandon

Dix jours plus tard, à l'occasion d'une tâche présentant des opérations de multiplication et division par 3 (obs. 11), l'enfant se dit incapable d'effectuer les divisions. Ainsi que nous l'avons vu dans la partie concernant les explications par procédures, le père montre d'abord une procédure pour effectuer une division en disant « Tu fais l'inverse. Tu fais : combien de fois 3 pour avoir 21 ? » et reproduit la formule plusieurs fois. « C'était difficile ? » demande le père à la fin de l'exercice, quand il voit que Brandon trouve les réponses seul. Le fait que l'exercice soit devenu facile semble vécu positivement par le père.

(L'enfant écrit sans aide les réponses des deux dernières divisions).

P : Alors, c'était difficile ?

B (en souriant largement) : Non, mais j'savais pas que c'était l'inverse.

P : Ben, tu fais la même chose chaque fois, tu fais l'inverse pour avoir ta réponse. Ça va comme ça, c'est bon ? C'est tout ce que t'avais à faire ? (obs. 11)

Celui-ci a pu donner un « truc » pour faciliter l'exercice. L'enfant répond qu'il ne savait pas que c'était l'inverse. La relation d'inversion est présentée ici par le parent et ressentie par l'enfant comme une « découverte du savoir ». Le père formule à nouveau ce que nous appelons une « règle » car « chaque fois » est à nouveau utilisé.

Les interventions sous forme d'énonciation de règles du savoir interviennent à l'occasion de l'expression de l'incapacité de l'enfant à effectuer des calculs. La formule « chaque fois » est l'indice linguistique retenu pour considérer qu'il s'agit de « règles » énoncées par le père. Il propose la relation de réciprocité entre multiplication et division comme caractéristique déterminante (Bruner, 1993) pour réaliser la tâche.

Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux

Les deux extraits d'observations qui suivent sont distants de plusieurs mois. Du fait de tâches assez semblables, nous pouvons y déceler une évolution vers une prise en charge progressive de l'activité par l'enfant que nous détaillons ci-dessous.

Le premier extrait fait partie de la réalisation d'une tâche intitulée « la table de 5 » et dont la consigne est « Ecris les bonnes réponses sur les pointillés ». Lorsque l'extrait commence, le père a déjà montré plusieurs fois la similarité entre les calculs sous forme de commutativité de la multiplication. Il continue ci-dessous.

P : 5×4 .

B : 5×4 (silence de 6 secondes).

P : C'est la même chose que 4×5 .

B : 4×5 ? Eee 20 ? (en se tournant vers son père).

P : 5×9 .

B : Ouhhh !

P : C'est la même chose que 9×5 . (obs. 10)

L'enfant fait lui-même le lien un peu plus tard au cours de cette observation lorsqu'il doit résoudre le même calcul. Le père commente ceci positivement en lui faisant remarquer qu'il a compris. L'enfant trouve alors le calcul déjà résolu précédemment « Il est là » dit-il en le montrant. Il écrit la réponse sans calculer à nouveau.

P : 5×4 .

B : 5×4 , c'est la même chose que 4×5 .

P : Ah, t'as compris.

B : Il est là, 20. (obs. 10)

Le père exprime sa satisfaction car l'enfant a compris que « 5×4 », c'est « la même chose » que « 4×5 ». Suite à la récurrence de cet étayage, on voit dans ce dernier extrait un déplacement de l'agentivité. C'est l'enfant qui exprime lui-même la commutativité de la multiplication en reprenant les mots de son père « c'est la même chose que ».

Vers la fin de l'année, le père propose la procédure de mise en relation en disant que pour résoudre 5×4 , l'enfant peut « faire l'inverse », c'est-à-dire 4×5 (obs. 20).

P : 5×4 .

B : Table de 4 ?

P (approuve, puis) : Ou tu fais l'inverse 4×5 .⁶⁹

B (compte sur ses doigts) : 5, 10, 15, 25 eee ...5, 10, 15, 20 !

P : 2×8 .

B : 2×8 ... Dans la table de 2 ?

P : Si tu veux, sinon tu fais l'inverse.

B (en comptant sur ses doigts) : 2, 4, 6, 8 ... 16 ?

P : Regarde, 8×2 (en souriant).

B : 8×2 ? C'est la même chose, 16.

P : Bien !! (en souriant à nouveau). (obs. 20)

A la fin de cet extrait, ce savoir partagé devient même presque l'objet d'une plaisanterie, en connivence avec l'enfant. Le père se réjouit anticipativement de la découverte de l'enfant qui dit alors « c'est la même chose, 16 » puisque les deux calculs « inverses » (2×8 et 8×2) se suivent.

⁶⁹ Le père a eu l'occasion de se rendre compte, dans les observations précédentes, que la table de 5 est plus facile pour l'enfant que la table de 4. C'est peut-être pour cela qu'il propose cette alternative.

Lors de la réalisation d'une autre tâche, l'enfant ne sait pas effectuer le calcul « 7×4 » en disant qu'il ne connaît pas la table de 4. Son père lui montre alors comment faire chaque fois « $+ 4$ ».

P : 7×4 .

B (silence de 8 secondes) 35 ?

P : Non. 7×4 .

B : Mmm !

P : C'est la même chose que 6×4 mais $+ 4$.

B : Mmm, d'accord, 28.

P (approuve en hochant la tête, B écrit). 3×2 .

B : 3×2 ? 3, 6.

P : Oui, c'est ça. 8×4 .

B : Dans la table de 4 ?

P : Mmm ...

B : 4 ... (l'enfant semble se préparer à (ré)citer les multiples de 4).

P : Non, hein, 8×4 , donc c'est la même chose que $7 \times 4 + 4$... Comme ça, tu (fais un geste de la main qui semble vouloir dire « tu vas plus vite »).

B : 32 ? (obs. 16)

Le père établit des liens entre les différents calculs de la table de 4 en explicitant que « 7×4 c'est la même chose que $6 \times 4 + 4$ » et que « 8×4 c'est la même chose que $7 \times 4 + 4$ ».

Dans les extraits ci-dessus (obs. 10, 20 et 16), l'enfant est dans l'incapacité d'effectuer des multiplications. Le père, à ces occasions (de Certeau, 1990), met en relation différents calculs entre eux pour l'aider. Il met en évidence des caractéristiques déterminantes (Bruner, 1993) pour exécuter la tâche en montrant les ressemblances entre différents calculs. Ce qui permet à l'enfant de comprendre la commutativité de la multiplication (obs. 10 et 20) et d'établir des liens entre addition et multiplication (obs. 16).

Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant)

Nous observons des indications de (presque) réponse dans trois tâches : une résolution de problème (obs. 6), une lecture silencieuse (obs. 12) et une tâche de lecture de l'heure (obs. 14). Dans ces trois cas, on observe que le père donne des conseils pratiques jusqu'à « presque » dire la réponse à l'enfant.

Dans une tâche de résolution de problèmes (obs. 6), nous avons vu que le père répète plusieurs fois la question. Vu l'inefficacité de sa démarche, il guide Brandon de plus en plus loin jusqu'à ce que la bonne réponse soit dite par l'enfant (par exemple, en montrant lui-même sur le boulier compteur le nombre correct de boules qu'il a isolées des autres). Dans ce devoir, la résolution de problèmes est transformée en résolution de simples calculs. Une des réponses à ce devoir indique que Brandon n'a pas réalisé seul cet exercice. En effet, il ne connaît sans doute pas encore les nombres décimaux et la réponse que le père lui fait écrire est 63,72 euros.

Dans une tâche de lecture silencieuse dont la consigne est « Lis attentivement l'histoire et réponds aux questions » (obs. 12), Brandon ne peut répondre qu'aux questions dont les réponses sont explicites dans le texte. Il n'y parvient pas lorsque l'élément à trouver est implicite, dans le cas d'un emploi anaphorique du démonstratif « ces nuits-là » par exemple. Dans ce cas précis, après de nombreux silences et hésitations de l'enfant, le père donne la réponse « les nuits de pleine lune hein ! » et l'enfant l'écrit ensuite. Au début de la tâche, il avait donné comme conseil à son fils de lire et de « bien retenir ». A la fin de la tâche, le père commente la tâche qu'il juge assez difficile en mettant en avant la bonne mémoire de son fils « Je vous avais dit, hein, que il n'a qu'à lire une fois et ... il retient assez facilement ... Pourtant c'est quand même déjà long hein et arriver quand même déjà à répondre à pas mal de choses ».

Dans les deux cas, on observe une transformation de la tâche, la résolution de problèmes est transformée en résolution de simples calculs et la lecture est transformée en activité de mémorisation. Il s'agit que la tâche soit accomplie et/ou que les informations soient mémorisées⁷⁰, mais les enjeux de savoir et d'apprentissage spécifiques à ces tâches sont laissés de côté.

⁷⁰ Nous avons déjà mentionné cette observation dans la partie consacrée à l'organisation temporelle de cette famille en indiquant l'importance pour le père de montrer la mémorisation de l'enfant afin d'apporter une « conclusion heureuse » (Bruner, 1993) à l'épisode.

Dans un troisième devoir présenté sous forme de choix multiples, le père valide ou invalide les réponses proposées par l'enfant (obs. 14). Cette technique est apparentée à un apprentissage par essais-erreurs, voire par devinette, dans une forme particulière où l'on sait qu'une des réponses proposées est correcte. Les corrections des erreurs ne sont pas explicitées, mais elles sont néanmoins l'occasion pour le père d'expliquer à l'enfant l'équivalence entre 7H30 et 19H30 car ce dernier ne trouve aucune réponse correspondant à ce qu'il lit sur l'horloge. A la fin de cette observation, le père se rend compte qu'il y a des erreurs dans les réponses : « attends, attends, attends, que je regarde convenablement parce que ... » dit-il. Il gomme le tout et recommence lui-même l'exercice correctement sans donner d'explication à l'enfant. Il donne l'impression qu'il s'agit de son devoir à lui (le devoir n'a duré que 13 minutes, donc il ne semble pas que ce soit la durée qui ait entraîné cela).

A l'occasion d'incapacités ou erreurs, le père guide l'enfant jusqu'à lui dire la réponse (ou presque). Il simplifie donc la tâche en réduisant peu à peu la difficulté en vue d'atteindre la solution et réduit ainsi les « degrés de liberté » (Bruner, 1993). Cette réduction entraîne, dans les trois illustrations que nous venons de présenter, une transformation de l'activité cognitive attendue de l'enfant : la résolution de problèmes est transformée en résolution de simples calculs ; la compréhension de l'implicite est restreinte à l'explicite ; la lecture de l'heure devient une devinette à partir de plusieurs réponses proposées.

Conclusion du premier portrait

Dans ce premier portrait, le père réagit la plupart du temps suite à l'incapacité exprimée par Brandon pour effectuer les devoirs, celle-ci étant aussi quelquefois visible à travers les erreurs de l'enfant. Il intervient également parfois en début de tâche sans que l'enfant ait exprimé d'incapacité ou commis d'erreur. Nous décelons dans ces dernières interventions plusieurs intentions : le souci d'organisation, la prise en charge de ce qu'il suppose inconnu par l'enfant ou une vérification qu'il estime nécessaire.

Excepté les consignes prescrivant ce qu'il y a « à faire », les tâches donnent peu de ressources au parent. En effet, le lien avec les activités de la classe est presque toujours implicite puisqu'aucune trace de l'apprentissage réalisé en classe et aucune manière de procéder ne se trouvent sur la tâche ou en accompagnement de celle-ci (excepté un modèle de résolution sur une tâche mathématique). De plus, peu d'éléments précisent les savoirs en jeu, excepté leur nomination dans quelques titres et consignes.

Ce peu de balises laisse la place à des interprétations personnelles où le père fait en sorte que le devoir soit complet et correct même si nous n'observons que quelques prescriptions à ce propos dans les consignes. Malgré les contraintes qu'il se donne, le père propose un accompagnement qui leur permet, à lui et à l'enfant, d'effectuer la tâche dans un temps court. Pour cela, la réalisation de la tâche n'est pas interrompue par d'autres activités familiales et le parent mobilise ses propres connaissances scolaires et sociales pour guider l'enfant vers les réponses correctes.

Les aides qu'il apporte concernent principalement la « définition de l'espace-problème » (Cuisinier, 1996). Nous avons en effet repéré, par fréquence décroissante, des pratiques montrant des démarches de résolution, réduisant les degrés de liberté (reformuler les consignes ou exercices et tenter de faire trouver des réponses en transformant parfois peu à peu la tâche et l'activité cognitive requise par celle-ci), signalant des caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche (énoncer des règles du savoir et mettre en relation différents éléments des tâches pour en montrer les similitudes et les différences). Ce sont ces dernières qui, dans ce portrait, présentent le plus de traces de scripturalité car elles permettent d'objectiver les savoirs à travers l'énonciation de règles présentant un caractère de généralité et de défragmenter les tâches.

Nous n'avons constaté qu'une forme d'étayage relevant de la « motivation » (Cuisinier, 1996). Afin de maintenir l'orientation de l'enfant, le père répète la question ou l'exercice. Nous pensons qu'il agit ainsi lorsqu'il suppose que celui-ci pourrait trouver seul la réponse. Cela pourrait répondre à une incitation de l'enseignante à laisser les enfants travailler en autonomie rapportée par le père.

Dans cette famille, la domination scolaire se perçoit dans la difficulté à effectuer les tâches scolaires, suite à l'absence de connaissances de l'enfant et d'indications provenant de la classe. Le père adapte ses interventions à cette situation en tentant de tenir compte de ce que l'enfant sait, ou de ce qu'il suppose qu'il sait parfois, et en mobilisant ses propres connaissances pour arriver au bout de la tâche. La résistance à la domination (de Certeau, 1990) semble possible dans la mesure où le père garde la plupart du temps le contrôle des interactions (Bernstein, 2007) parce que les devoirs de Brandon sont très souvent des tâches traditionnelles qui lui permettent de cadrer l'activité de l'enfant à partir de sa propre expérience scolaire. De plus, le père, par son emploi situé en partie dans l'école, a l'occasion de côtoyer les institutrices qu'il appelle par leur prénom et inversement, indice du décroisement (Mauger, 2006 ; Schwartz, 2011) entre classes sociales.

8-2 Portrait Daniela et sa mère

Daniela a six ans lors des observations en 2008-2009. Elle est en première année de l'enseignement primaire⁷¹. Treize observations ont eu lieu dans cette famille, après une première rencontre informelle dans l'appartement familial. Les quatre premières observations ont été enregistrées, les neuf suivantes ont été filmées. Cela représente douze heures de présence dans la famille dont huit heures consacrées aux devoirs. Le père et la mère sont le plus souvent présents lors des observations. C'est la mère qui accompagne l'enfant pour son travail scolaire, excepté deux observations où le père intervient. Etant donné que la mère et le père disent ne pas se sentir à l'aise avec la langue française, un entretien en portugais a été réalisé après les observations afin de recueillir les données qui étaient apparues en cours d'observation dans les autres familles.

8-2-1 Contexte des pratiques d'accompagnement

A. Les tâches scolaires

Les observations de Daniela et de sa mère portent sur la réalisation de sept tâches de mathématiques, ainsi que sur des tâches de lectures effectuées lors de toutes les séances d'observation.

Les sept tâches de mathématiques reposent sur l'apprentissage des nombres jusque 15. La plupart des devoirs de mathématiques ont des titres et des consignes. Les titres concernent les nombres appris : Le nombre 5 ; Décomposition du nombre 7 ; Les nombres de 1 à 10 ; Le nombre 15. Un devoir a un titre correspondant davantage à la forme du devoir « Les arbres des nombres » et un autre n'a pas de titre. Les consignes sont énoncées

⁷¹ Equivalent CP.

sous forme d'impératifs : compte, calcule (2x) ; écris les calculs, découpe, classe, colle, calcule, complète (1x).

Les tâches de lecture sont rassemblées dans un classeur de lecture que l'enfant transporte chaque jour de l'école vers la famille. Ce classeur comprend les différentes lectures à exercer à la maison. Les titres des tâches sont divers. Certains titres sont orientés vers la tâche de manière assez générale : Lecture ; Lecture des syllabes ; Mon premier texte de lecture ; Nos premières phrases. D'autres titres précisent le contenu du texte ou des mots à lire : Les lettres [b] et [p] ; Les jours de la semaine ; Le son « ch » ; Le gulu se cache ; Le gulu gicleur ; L'histoire du gulu ; Les courses.

Les consignes de lecture apportent généralement peu de précisions sur la tâche : Lis les syllabes suivantes ; Lis les mots suivants ; Lis les petites phrases et les mots suivants ; Lis les mots et les phrases suivants. Deux consignes sont plus spécifiques, l'une invite à lire rapidement « Lis vite, très vite ». L'autre (obs. 7 voir annexe) amène l'enfant à laisser des traces écrites sur le devoir. La première partie de la consigne de cette tâche est « Colorie en bleu les dessins où tu entends [p] et en vert ceux où tu entends [b] » et la seconde « Complète les mots par [b] ou [p] ». Les traces qui retournent vers l'école sont donc des coloriages qui montrent la discrimination entre les deux sons et des lettres que l'enfant a écrites dans des mots préinscrits accompagnés d'une image.

Dans cette famille, le journal de classe est peu mentionné. Il ne l'est que lorsque l'institutrice y a indiqué une remarque destinée aux parents disant que Daniela ne lit pas à la maison. L'attendu est donc d'exercer la lecture à la maison puisque le reproche est fait de ne pas lire. Nous reviendrons plus tard sur cette question de l'entraînement de la lecture à la maison lorsque la compétence n'est pas du tout maîtrisée par l'enfant. Ni l'enfant ni la mère n'ont recours au journal de classe pour la réalisation des devoirs. C'est l'enfant qui indique à la mère les tâches à réaliser en fonction de ce qui se trouve dans son cartable. Il n'y a dans le cartable que la feuille de devoir à compléter et le classeur de lecture.

Peu de traces écrites de la réalisation des devoirs sont visibles par l'école étant donné que les tâches sont principalement de la lecture. Lorsqu'il y a des traces qui retournent vers l'école, elles prennent la forme de quelques chiffres ou syllabes à écrire et répondent aux consignes telles que « écris les calculs, calcule, complète, ajoute la syllabe qui manque, ... ».

On ne voit pas dans les tâches observées l'idée de l'attendu d'un devoir correct, mais nous savons que le message est diffusé dans cette famille car l'enfant est dans la même classe que Katia où cet attendu apparaît à plusieurs reprises dans les consignes par des formules telles que « complète ou écris avec le bon signe » et où il est question également de « bon ordre », « bonne colonne », « bonne syllabe ».

De cet aperçu des tâches scolaires, nous constatons que les tâches de lecture sont nombreuses, que l'enfant apporte l'ensemble des lectures à la maison tous les jours et qu'il est reproché aux parents de ne pas exercer la lecture avec l'enfant. Nous supposons donc que ce sont les tâches de lecture qui ont un impact plus important sur l'organisation de l'espace-temps familial ainsi que sur l'accompagnement parental dans cette famille. Les tâches mathématiques, même si moins nombreuses, peuvent également influencer sur l'organisation et l'accompagnement puisque ces tâches, par les consignes telles que « écris les calculs, calcule, complète », impliquent des traces écrites qui retournent vers l'école.

B. L'organisation de l'espace/temps

B-1 Organisation du temps familial

Délimitation du temps consacré aux devoirs

Une séparation nette existe entre le temps consacré aux tâches scolaires et le temps consacré aux autres activités familiales. Les interactions entre l'enfant et le parent sont uniquement relatives à la tâche scolaire. Il y a très peu d'interactions avec l'observatrice

durant ce moment, sinon quelques-unes liées au devoir pour demander une aide ou une confirmation par rapport à la tâche à réaliser. La télévision reste allumée, excepté parfois lorsqu'il s'agit de lecture à haute voix (peut-être pour éviter la concurrence entre les bruits). On constate néanmoins certaines interférences de courte durée causées par les conversations d'autres personnes présentes dans la pièce commune où se font les devoirs.

L'enfant commence le plus souvent le devoir seule. Dans certains cas, la mère est présente et regarde ce que l'enfant fait, dans d'autres, elle arrive un peu plus tard spontanément ou à la demande de l'enfant. On constate deux exceptions à cette habitude : lors d'une observation, la mère est présente dès le départ et explique une consigne plus longue⁷² (obs. 7 voir annexe) ; une autre fois, la mère demande en portugais à l'enfant de jeter son chewing-gum pour faire ses devoirs (obs. 8).

La fin prend plusieurs formes. Le plus souvent, l'observation s'arrête lorsque l'enfant a « lu »⁷³ toutes les feuilles du classeur, sans que la marque de cette fin ne soit verbalisée. Une seule fois, dans la deuxième observation, la mère explicite que le devoir est terminé, lorsque l'enfant a parcouru l'ensemble des feuilles de lecture de son classeur « Voilà, c'est fini (obs. 2) ». Ensuite, lors de l'observation suivante, la mère demande à l'enfant si le devoir est terminé : « M : C'est tout ? D : Ouais, Voilà (obs. 3) ». Une fois aussi l'enfant dit : « Voilà, j'ai fini (obs. 4) » après avoir demandé si tout était juste et que la mère ait répondu par l'affirmative. Dans la mesure où ces commentaires de fin de devoirs n'apparaissent que dans les premières observations, il est possible qu'il s'agisse d'un effet de l'observation indiquant ainsi à l'observatrice qu'il est temps d'arrêter l'enregistrement.

En cours de devoir, deux remarques explicites des parents à l'enfant lui font savoir qu'il y a un temps pour chaque chose. Le temps du devoir est séparé des autres activités « D'abord on travaille » (obs. 2), dit le père en portugais lorsque l'enfant s'intéresse à Saint-Nicolas. La mère indique aussi à l'enfant qu'il s'agit de terminer une tâche avant d'en

⁷² « Colorie en bleu les dessins où tu entends [p] et en vert ceux où tu entends [b] ».

⁷³ Nous inscrivons « lu » entre guillemets car il s'agit plutôt de répéter ce que la mère dit ou de réciter par cœur, ainsi que nous le constatons par la suite.

commencer une autre « Oui, mais [tu n'as] pas fini ça ! » (obs. 1). Ces commentaires des parents n'apparaissent que durant les deux premières séances observées. Cependant, par la suite, on ne constate pas non plus d'interférence entre les activités scolaires et les autres activités familiales, bien qu'aucune remarque explicite ne soit plus énoncée à ce propos.

Après le devoir, la mère ou les parents offrent le plus souvent un porto à l'observatrice (il s'agit d'une famille d'origine portugaise) et parle avec elle de leur pays d'origine. Il est possible que la séparation entre activités soit plus nette du fait de la présence d'un observateur. Cependant, nous ne retrouvons pas ce trait dans toutes les familles, ce qui laisse penser que les organisations sont multiples et spécifiques aux familles.

Durée du temps consacré aux devoirs

Les paroles ou gestes de la mère ne permettent pas de voir une limitation explicite de la durée consacrée aux devoirs. Le plus souvent, ainsi que nous l'avons dit, c'est l'enfant qui annonce la fin lorsqu'elle a lu toutes les feuilles (il y en a de plus en plus car elles sont toutes rassemblées dans un même classeur)⁷⁴.

Le temps du devoir n'est pas explicitement limité et est parfois long. Ce temps ainsi que la présence de l'observatrice ne semblent pas poser problème à l'échelle quotidienne. Il ne semble pas y avoir concurrence entre le devoir et le jeu pour l'enfant, ni entre le devoir et d'autres tâches familiales pour la mère.

Cependant, à une échelle plus large, ce temps entre en concurrence avec le voyage au Portugal qui prend une grande place dans la vie de la famille, du moins pour la mère. En décembre, celle-ci ne souhaite pas d'observation car elle prépare le voyage au Portugal qui aura lieu une quinzaine de jours plus tard. En septembre, la famille revient en Belgique

⁷⁴ Aucune indication dans le journal de classe ou sur les tâches ne nous permet de dire si la lecture de toutes les feuilles du classeur est attendue par l'école, nous pouvons seulement constater que ce classeur se remplit peu à peu et circule de l'école vers la famille.

habituellement une semaine après la rentrée des classes. Cela pourrait être mis en lien avec le fait que les parents expriment leur souhait de retourner au Portugal pour y vivre car ils se disent fatigués. Ils restent en Belgique uniquement parce que le père a un travail.

B-2 Organisation de l'espace familial

Aucun espace particulier n'est réservé à la réalisation du devoir mais la table est aménagée, la mère retire le plat de fruits et la nappe. Cet espace fait partie de la pièce principale de la vie familiale. On entend toujours le bruit de la télévision et des conversations en portugais.

Quelques semaines après le début des observations, la pièce a été repeinte et les meubles ont été changés de place afin de faire de la place pour jouer avec la nouvelle console de jeux, notamment la Wii-fit. Cet espace semble aménagé principalement pour les enfants, car les parents disent jouer aux cartes avec leurs amis le week-end.

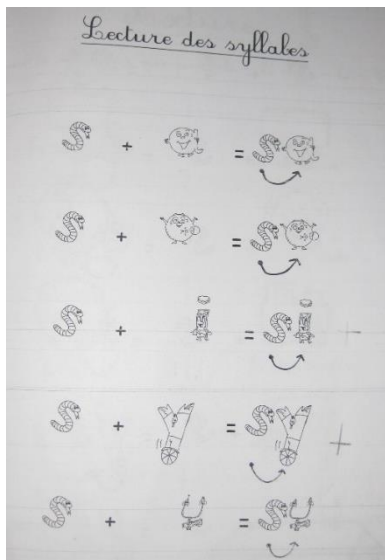
8-2-2 Pratiques d'accompagnement

Nous commençons cette partie par les pratiques qui semblent les plus récurrentes. Le premier point regroupe les monstrations du parent qui, nous le verrons, sont parfois en tension avec les principes énoncés par celui-ci. Un deuxième point reprend les mises en relation des éléments de la tâche sous forme d'indications de ressemblances et de différences entre eux. Un troisième point concerne les pratiques qui incitent l'enfant à maintenir son attention sur la tâche. D'autres pratiques apparaissent moins souvent : le suivi gestuel en lecture, la mise en évidence de relations dans l'espace graphique et la mise en relation des tâches et des savoirs.

Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant)

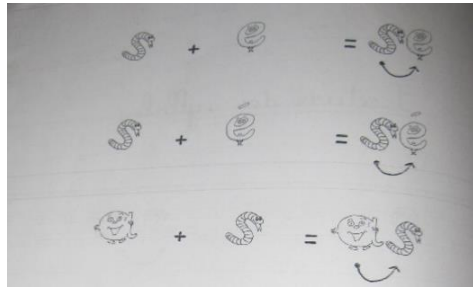
La mère montre très souvent à l'enfant ce qui est correct pour qu'elle puisse corriger ses erreurs ou en réaction à l'expression de l'incapacité de cette dernière. Les trois illustrations qui suivent concernent une tâche de lecture de syllabes (obs. 1), une tâche mathématique (obs. 7) et une tâche de lecture/écriture (obs. 7).

Au début de la tâche de lecture (obs. 1), l'enfant se trompe systématiquement. Elle inverse les lettres et lit « as » au lieu de « sa », « os » au lieu de «so » et ainsi de suite. Chaque fois, la mère corrige l'erreur en prononçant la syllabe correctement.



- D : As.
- M : Qué as ?
- D (rit)
- M : Bon.
- D : Egale as.
- M : Sa.
- D : Sa.
- D : Os.
- M : So !
- D : So !
- D : Liss.
- M : Si !
- D : Si. (obs. 1)

Ensuite, dès le début de la lecture de la deuxième feuille, l'enfant dit qu'elle n'a pas appris certaines lettres. La mère l'interroge alors et lui faisant remarquer qu'elle devrait avoir appris à l'école si elle doit le lire à la maison. A partir de là, la mère essaye que l'enfant lise par elle-même. Lorsque l'enfant dit « c'est dur » ou bien lorsqu'elle demande de quelle lettre il s'agit, elle répond par « c'est toi, c'est pas moi » ou « tu l'as déjà dit là ». Ensuite, l'enfant lit en autonomie les dernières syllabes de la feuille.



(Lecture de la deuxième feuille)

D : C'est dur.

M : C'est toi, c'est pas moi !

D : Mais ch'ais pas !!

M : On t'a donné ça à l'école ?

D : Mais j'ai appris ! Serpent⁷⁵, as a, o, i, y et cette là. Pas cette là, pas cette là (elle montre

qu'elle n'a pas appris le « e » et le « é »).

M : Et madame pourquoi donner ça si pas apprendre encore ?

D : Quelle lettre ? (en montrant le « a » de « as »).

M : Tu l'as déjà dit là (en portugais) (elle montre sur la feuille qui vient d'être lue).

D : A.

M : Et là ?

D : Serpent. Ss. (obs. 1)

On vient de voir que la mère intervient lorsque l'enfant inverse les lettres lors de la lecture de syllabes et ensuite dit qu'elle ne « sait pas » car n'a pas appris certaines lettres à l'école. On voit ici, et plus loin encore, que la mère ne comprend pas comment l'enfant apprend « Et madame pourquoi donner ça si pas apprendre encore ? ». Quelques semaines plus tard, lors d'une conversation avec l'observatrice à propos des difficultés de lecture de l'enfant, la mère explique qu'elle ne comprend pas la méthode de lecture utilisée. Au Portugal, ce n'est pas comme cela que ça se passe. Elle a appris les lettres en première primaire et ensuite elle a appris à lire en 2^{ème} primaire « Ici, ce n'est pas comme ça » dit-elle (obs. 10).

Lors d'une tâche de mathématique (obs. 7), la mère montre comment faire à l'enfant à partir du geste graphique. L'enfant ne sait pas tracer le chiffre « 8 » et dit « Je sais pas faire le 8 ». Elle gomme ce qu'elle écrit car elle ne semble pas retrouver le geste pour tracer le chiffre. La mère veut lui montrer en l'écrivant. Une première fois, l'enfant l'en empêche. Par la suite, comme le chiffre n'est pas tracé comme la mère le souhaite, celle-ci l'écrit sur le haut de la page du devoir. Ceci fait réagir fortement l'enfant qui s'écrie « mamannnn » et gomme aussitôt le chiffre tracé par la mère.

⁷⁵ On voit sur la tâche que la lettre « s » est symbolisée par un serpent.

Il semble que, pour l'enfant, les gestes du parent pour l'aider sont acceptables tant qu'ils ne laissent pas de trace écrite sur le devoir. Il s'agit ici encore, pour nous, d'une monstration sans explication étant donné que la mère ne donne aucune précision sur la manière de tracer. Dans ce cas particulier, il est possible que la mère, s'efforçant de parler français pour être comprise de l'observatrice, ait préféré utiliser le geste plutôt que l'explication orale.

Une autre manière d'accompagner l'enfant semble spécifique à un type de tâche qui n'est apparu qu'une seule fois durant les observations dans cette famille. Il a semblé néanmoins intéressant de le mentionner car il est complémentaire aux autres pratiques de la mère reprises dans ce point regroupant les pratiques de monstration et de guidage vers la réponse.

Lors d'un devoir présenté sous forme de choix entre deux sons, l'enfant doit choisir entre le son « b » ou « p » en voyant des images et ensuite colorier l'image selon le son choisi. La mère valide ou invalide les réponses proposées par l'enfant (voir annexe obs. 7)⁷⁶. Comme il s'agit d'un choix entre deux possibilités, si ce n'est pas l'une, c'est donc l'autre. Cette technique est apparentée à un apprentissage par essais-erreurs dans une forme particulière où on sait qu'une des réponses proposées est correcte, donc plus proche d'une devinette ou d'un jeu vrai/faux.

D : Tam-bour (elle fait le même geste de la main⁷⁷ que pour le son « p » et elle montre le crayon vert qui correspond au « p »).

M : Non.

D : « B » de bébé (en prenant alors le crayon bleu pour colorier).

D : Voilà.

(...)

M : Jambon.

D : Jam-bon (en insistant sur le /b/).

M : Jambon.

⁷⁶ Ainsi qu'on le verra dans le point consacré aux mises en relation d'énoncés entre eux, la mère avait, en début de tâche, associé chacun des sons à discriminer à un mot familier à l'enfant (le prénom de la mère (Paula) et le mot « ballon »).

⁷⁷ Geste d'ouverture de la main, selon la méthode Borel-Maisonny.

(D prend son crayon vert pour colorier, or le vert correspond au « p »).

M : Non, non, non, non.

(D montre alors le « b »).

M : Oui.

(...)

D : Cara-bi-ne (on la voit s'écouter, puis elle dit /p/ avec signe de la main ouverte).

M : Non.

(D montre alors le « b »).

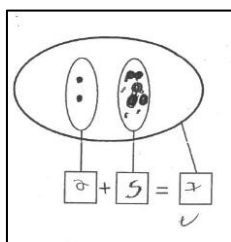
M : Oui. (obs. 7)

Dans l'extrait ci-dessus, on voit que l'enfant se trompe en choisissant le mauvais son. La mère dit alors « non » comme elle le fait parfois pour la lecture. Cependant, comme il s'agit ici d'un choix entre deux possibilités, si ce n'est pas l'une, c'est donc l'autre et l'enfant montre alors la réponse correcte. L'enfant se trompe quatre fois sur les 42 sons à identifier. Du fait que plusieurs mots inconnus de l'enfant⁷⁸ sont correctement « analysés/entendus » par celui-ci, l'erreur ne semble pas venir de l'ignorance de ces mots au départ.

Nous avons vu dans l'extrait concernant la lecture de la première observation que la mère souhaite que l'enfant lise par elle-même en le lui disant explicitement « c'est toi, c'est pas moi ». Quelques semaines plus tard, on remarque que le père et la mère semblent partagés entre la nécessité d'aider l'enfant et le souhait qu'elle arrive à se débrouiller seule. Deux observations (obs. 2 et 5) illustrent cette ambivalence.

La première concerne une tâche de mathématiques (obs. 2, tâche complète en annexe). Le père aide l'enfant à résoudre des calculs à partir de points représentés dans des ensembles. Il explique à l'enfant comment additionner par surcomptage sur les doigts. La main fermée représente le premier nombre, ensuite il faut ouvrir un doigt à chaque unité ajoutée en comptant jusqu'à arriver au total voulu.

⁷⁸ La mère dit le mot à l'enfant du fait que le mot est inscrit en-dessous de l'image (avec la lettre manquante).



L'enfant ne trouve pas le nombre 5 dans le calcul ($2 + 5 = 7$) ci-contre.

P : Ici combien ?

D : 2.

P : Quand y en a 7, combien ? Compte (il lui montre ses doigts).

D : 1, 2, 3, 4, 5, 6. 6 !

P : Regarde bien. 2, compte, compte ici.

D : 1, 2.

P : Non ! 2 déjà ! 2, c'est quoi ? Après 2, c'est quoi ? 1, 2...

D : 3 ... Un, dos, Tres,

P : 3.

D : 4, 5, 6, 7.

P : Combien Daniela ?

D : 7.

P : Combien Daniela il y a sur ma main (il lui montre) ?

D (silence de quelques secondes) : 5.

(...)

M : Laisse-la penser, elle. Pense, toi, Daniela » (en portugais). (Puis un silence de plusieurs secondes).

(Sans doute parce que l'enfant a commis une erreur, le père continue à guider en montrant comment surcompter à partir de ses doigts. Une minute plus tard, la mère intervient à nouveau).

M : Laisse-la faire seule (en portugais).

P (à la mère) : Ok. (obs. 2)

On voit ainsi, dans cette situation, la mère demander au père de ne pas trop guider l'enfant : « Laisse-la penser elle » ; « Pense, toi, Daniela » ; « Laisse-la faire seule ». Quelques minutes plus tard, les paroles du père font penser que son intention est d'apprendre à Daniela, et pas seulement de trouver la réponse « Fais comme ça, c'est mieux comme ça pour toi pour commencer à apprendre », dit-il en portugais. Puis, s'adressant à l'observatrice, il explique « Tu vois là-bas au Portugal, j'ai fait avec tout ça, c'est plus facile. C'est plus facile avec ça. Pour nous ce n'est pas plus facile, moi je fais comme ça (il montre avec ses doigts), c'est plus facile ».

L'extrait qui suit conclut le devoir. Daniela montre qu'elle a compris ce que son père lui a expliqué. Le père dit explicitement qu'il a appris à l'enfant « Tu vois, elle sait le faire maintenant, dit-il en portugais à la mère ». La mère lui répond alors en portugais « Les enseignantes ici ne savent plus enseigner ».

D : 2 ...2 + 5 = 7 !

D : 5... 5 + 2 = 7.

D : 3 + 4 = 7.

D : 4 + 3 = 7.

P : Tu vois, comme elle sait le faire maintenant (en portugais).

M : Les enseignantes, ici ne savent plus enseigner ! » (au père, en portugais). (obs. 2)

Alors que la mère demandait au père de laisser l'enfant « faire seule », elle semble maintenant convaincue du bienfondé des explications du père et, en relation, délégitime le travail des enseignants en disant qu'ils ne savent plus enseigner. Nous pensons qu'elle fait référence à la Belgique par le « ici », car, quelques secondes plus tard, le père explique à nouveau à l'observatrice comment, lui, il a appris au Portugal. Il dit que, quand il était petit, c'était son professeur qui lui expliquait comment faire. A la maison, il ne faisait pas ses devoirs seul. Son père et sa mère l'aidaient mais, ici, il ne comprend pas comment ça se passe... Il semble ainsi penser que les conditions ne sont pas réunies pour lui permettre d'aider sa fille.

Ainsi que nous venons de le voir, la mère souhaite que l'enfant « pense » par elle-même et « fasse » seule. On voit, dans une autre observation (obs. 5), quelques semaines plus tard, que le père fait la même remarque en portugais à la mère « Laisse-la parler (=lire) elle, Paula, ce n'est pas toi qui dois le faire ! » et la mère répond, toujours en portugais « Bah, c'est pour qu'elle apprenne ».

M : Un nid.

D : Un nid.

M : Les prounes.

D : Les prunes (en français). C'est ça ? (en portugais et en montrant l'image des prunes).

M : Oune ousine.

D : Une usine (en même temps).

M : un canard.

D : Un canard.

M : De la farine.

D : De la farine.

M : La narine.

D : La narine.

P : Laisse-la parler (=lire) elle, Paula, ce n'est pas toi qui dois le faire ! (en portugais).

M : Bah, c'est pour qu'elle apprenne (en portugais).

M : La doune.

D : La dune (regarde son père qui est assis de l'autre côté de la pièce dans le fauteuil et lui fait un petit signe de la main pour lui dire de se taire).

M : Le renard.

D : Le renarine (l'enfant est distraite et cela vient peut-être de la narine qu'elle vient de dire).

M : La nature.

D : La nature (en même temps que la mère).

M : La nappe.

D : La nappe. (obs. 5)

Il semble donc que tous deux soient convaincus de la nécessité que l'enfant « fasse » seule, mais constatent qu'elle n'y arrive pas. Ils l'aident alors par la monstration d'une procédure de résolution de calcul par surcomptage pour le père et par la lecture des mots avant l'enfant pour la mère.

A l'occasion d'erreurs de l'enfant, la mère ou le père montrent la forme correcte sans explication (par exemple de la provenance de l'erreur ou des critères justifiant le caractère correct de cette forme). Si on se réfère à Bruner (1993), nous pourrions qualifier ces monstractions de réductions (presque) totales des degrés de liberté. Bruner n'a pas constaté ce type de pratique dans ces expériences. Nous voyons ici que cela implique une simplification de la tâche par une réduction très forte, voire totale dans certains cas, du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Néanmoins, les principes qu'ils énoncent tous deux vont dans le sens d'une autonomie de l'enfant et d'un souci qu'elle apprenne : « Fais comme ça, c'est mieux comme ça pour toi pour commencer à apprendre » dit le père ; « il faut bien qu'elle apprenne » dit la mère. Il serait alors possible d'interpréter l'étayage en tant que signalisation de la caractéristique déterminante pour exécuter la tâche. Les caractéristiques déterminantes sont alors « la forme correcte à lire entendue par l'enfant » ou « le signe mathématique tracé correctement » ou « l'exercice répété de discrimination des sons ». Nous considérons que ces aides sont des « moments métapragmatiques » (Boltanski, 2009) car les choses ne vont plus de soi : chacun des parents dit à l'autre d'aider autrement, c'est-à-dire sans donner la réponse à l'enfant. Il ne s'agit pas seulement de faire le devoir pour passer à autre chose, mais de se questionner sur le rôle de parent par rapport à l'apprentissage de l'enfant.

Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux

L'idée de ressemblance ou de différence, traduite le plus souvent par « même chose », « pas même chose » ou « contraire » dans le langage des parents, apparaît aussi bien dans les tâches de lecture que dans les tâches mathématiques.

En lecture, la mère montre des liens entre les lettres à lire ou entre une lettre et un mot connu.

D : Cette lettre, je ne sais pas (en portugais).

M : é.

D : é, lé, él.

D : Et cette lettre ?

M : La même ! (en français) qu'au-dessus (en portugais).

D : Celle-là, elle n'a pas le truc (peut-être qu'elle parle de l'accent sur le e) comment elle s'appelle celle-là ? (en portugais). (obs. 1)⁷⁹

Ensuite, l'enfant doit lire une suite « as, os, is, us ... ». Après une erreur de l'enfant (Daniela lit « is » à la place de « us »), la mère lui montre que ce qu'elle doit lire ne correspond pas à ce qu'elle vient de lire.

D : Is.

M : Daniela, c'est pas même chose que là.

D : Us. (obs. 1)

⁷⁹ Nous constatons que l'enfant remarque également des similitudes entre les lettres lors de lectures. L'enfant fait des liens entre une lettre d'un prénom d'enfants de sa classe et d'autres prénoms de la classe ou le prénom de son frère (Francisco) : « cette lettre et cette ... c'est la même », « C'est Kyle comme le y de Souheyl (obs. 1) ; « Fatoumata, c'est comme le nom de Francisco » (obs. 5). La mère approuve soit explicitement (c'est la même lettre), soit plus implicitement en disant la lettre identique ou en approuvant (hum, hum). Nous ne pouvons néanmoins pas en déduire que cela provient de l'étayage de la mère.

Durant cette première observation, la mère montre les similitudes par ces formules : « La même qu'au-dessus ; c'est pas même chose que là ». Dans la suite de cette lecture, la mère montre encore plusieurs fois des ressemblances ou différences entre les lettres⁸⁰.

Lors d'une autre séance observée, la mère essaye de faire percevoir à Daniela la différence entre « lis » et « je lis » : (il est écrit « lis » et Daniela lit « je lis »). Tout d'abord, la mère approuve tout en disant la forme correcte (sans le « je »). Cependant, vu que l'enfant répète l'erreur, elle n'approuve plus et explicite davantage ce qu'elle attend en allant petit à petit vers plus de précision.

D : Je lis.

M : Oui, lis.

D : Je lis, j'écris.

M : Non « je lis » !

D : Je lis.

M : Non « je » ! Lis.

D : Lis, écris, compte, dessine, colorie. (obs. 5)

La mère tente de lui faire comprendre son erreur, mais doit s'y reprendre à trois fois. Vu la maîtrise partielle du français par la mère, son discours n'est pas très explicite dans la transcription. Il semble néanmoins important pour la mère que ce qui est lu doit correspondre à ce qui est écrit (et non à peu près à ce qui est écrit). Daniela semble avoir compris car elle applique cela pour les mots suivants : alors qu'elle avait dit « je lis, j'écris ... » au départ, la correction à partir de « lire » lui permet de lire correctement la suite des mots « lis, écris, compte ... »

En mathématiques, le père montre les similitudes entre deux calculs ($1 + 6 = 7$ et $6 + 1 = 7$), car l'enfant a effectué correctement un de ces deux calculs et demande de l'aide pour l'autre. Il montre des liens de commutativité de l'addition en disant plusieurs fois « c'est le contraire » ou « c'est la même chose » selon les cas.

⁸⁰ Dans la note de bas de page précédente, la mère dit aussi « c'est la même lettre ».

D : Un.
P : Regarde ici, regarde ici. Ici c'est quoi ça ?
D : 1.
P : Ici.
D : 6.
P : Cela donne combien ? (dans un mélange de français-portugais).
D : 7.
P : Le contraire. Regarde ici.
(...)
P : Regarde ici (il montre sur ses doigts) 1 (avec une main de l'enfant) 6 (avec ses mains à lui) !
D : 7.
P : C'est le contraire et la tu réussis. A droite, ici à gauche.
D : D'accord.
P : Tou compris ? (= tu as compris ?).
(...)
P : Regarde bien, ici c'est le 6, droite, droite. Regarde, le 6, c'est à gauche. Mais ici 1, et à droite, 1.
D : 1, 1 (en portugais).
P : Voilà, ici, c'est la même chose. Et à droite, c'est la même chose.
D : Ça c'est rond, mais ça c'est 1.
P : Voilà, ça c'est la même chose. Compris ? Compris Daniela ? Ca plus ça, c'est la même chose !
D : Ah aussi ! (en portugais).
M : Tu dois noter 7, là. Tout ce qui est là doit donner 7 (mélange français-portugais). (obs. 2)

Le père cherche à savoir si l'enfant a compris les explications « t'as compris ? ». Celle-ci semble avoir compris lorsqu'elle s'exclame « ah aussi » montrant par là qu'elle a vu la ressemblance, voire l'équivalence, entre les deux opérations.

Le point de départ des mises en relation que nous venons d'illustrer, ce sont des erreurs de l'enfant en lecture ou en calcul. L'accompagnement de la mère apparaît également suite à une question de l'enfant, par exemple, ainsi que nous l'avons vu dans un des extraits ci-dessus : « Et cette lettre ? » (obs. 1). Le père et la mère soulignent alors une caractéristique pour réaliser la tâche en faisant des liens entre les différents énoncés. Les parents utilisent la propriété de permanence de l'écrit pour montrer des similitudes et différences entre énoncés (mots à lire, calculs à résoudre) sans dire la « bonne » réponse à l'enfant ou du moins en montrant en quoi consiste l'erreur.

Inciter à faire attention ou maintenir l'attention

Lorsque l'enfant se trompe ou semble en difficulté, la mère lui répète à de nombreuses reprises de « faire attention » ou simplement « attention ». Il s'agit d'injonctions assez générales, qui semblent parfois être un équivalent du « non » en cas d'erreur de l'enfant et parfois un rappel à l'ordre lorsque celle-ci semble distraite.

En cas d'erreurs de l'enfant, dans ce premier extrait, l'injonction à « faire attention », fait suite au « non » de la mère indiquant qu'il s'agit d'une erreur. Les trois exercices intervenant dans les extraits ci-dessous sont : « $4 + \dots = 5$ » ; « $0 + \dots = 5$ » ; « $4 + \dots = 5$ ».

D : 5.

M : Non, fais attention. Pense un petit peu plus loin. Ici ? (après une erreur).

M : Voilà ! (obs 1)

M : Combien ? Y a combien ?

D : Egale 1, égale 5.

M : Ah, fais attention hein ! (après une erreur corrigée par l'enfant). (obs. 1)

M : Combien faut mettre là, pour faire 5 !

D : Attends !

M : Ici ça va ! Fais attention.

D : Là on met 2 !

M : Non Daniela (hausse le ton), combien là ?

D : 1 ! (obs. 1)

Dans ces trois extraits d'une même observation (obs. 1), la mère demande donc à Daniela de faire attention quand cette dernière se trompe. Ces remarques ponctuent l'action de correction de l'erreur par l'enfant. On trouve cette même injonction à « faire attention » dans d'autres observations suite à des erreurs de l'enfant. Par exemple, la mère dit : « Fais attention, hein » (obs. 2) lorsque l'enfant ne lit pas la première phrase, mais commence directement à la deuxième. On pourrait penser ici qu'il s'agit d'une distraction, mais nous en doutons car nous avons observé plusieurs fois l'enfant « lire » des mots qui n'étaient pas inscrits, mais qu'elle pensait avoir retenus. Quinze jours plus tard, la mère dit

encore « Non, attention, attention (en portugais) » (obs. 4) lorsque l'enfant se trompe dans une tâche de lecture qui consiste à relier des consignes avec les dessins correspondants (« regarde » est à relier avec le dessin des yeux et « cherche » avec le dessin de la loupe). L'enfant a confondu les deux, la mère lui dit « C'est mal » et l'enfant corrige en gommant ses erreurs.

Dans l'extrait ci-dessous (obs. 6), nous pensons que la mère dit « attention » car l'enfant n'a pas su lire « journal » précédemment et que le mot à lire « joue » lui ressemble. En disant « attention ici », elle marque un temps pour que l'enfant fasse peut-être le lien. Ensuite, la mère dit le mot « joue » directement sans que l'enfant ait fait un essai de lecture.

D : ...

M : Le jour...

D : ... nal.

M : Oune ja-r.

D : Re, une jarre.

M : Je, attention ici.

D : Je.

M : Joue.

D : Joue. (obs. 6)

Quelquefois aussi, dans d'autres contextes (une tâche de mathématiques (obs. 2) et deux tâches de lecture (obs. 4 et 6), la mère demande à Daniela de faire attention quand elle ne sait pas lire et est distraite. Soit, elle joue avec sa gomme et la mère dit « Fais attention ! Laisse la gomme ! » en la déposant un peu plus loin (obs. 6). Soit, durant cette même séance observée, la mère considère que l'enfant est distraite par la télévision ou les bruits alentour.

M : Ra.

D : Rania.

M : Fais attention là (en portugais).

D : Je sais.

M : Fais attention ici (en portugais).

M : Rare.

D : Rare, Omar.

M : Un rat, un rat.

D : Qué ?

M : Un rat.

D : Un rat.

M : Un livre.

M : Le riz (en français). C. [le prénom du père], éteins la télévision ! (en portugais).

D : Le riz. (obs. 6)

Dans cette tâche de lecture, comme dans beaucoup d'autres, on voit que l'enfant répète pratiquement toujours ce que la mère lit. Sans doute, la mère demande-t-elle à l'enfant de faire attention pour au moins « voir » le mot qu'elle lit. Pour la mère, une correspondance devrait se faire entre le mot « vu » par l'enfant et « lu » par la mère. Cette façon de penser de la mère apparaîtra plus explicitement plus loin. Cependant, dans les faits, la correspondance ne s'établit pas. Nous le constatons tout au long de l'année scolaire.

En conclusion, la mère tente de maintenir l'attention de l'enfant suite à des erreurs ou lorsqu'elle la voit distraite. L'étayage correspond ici à un maintien de l'orientation (Bruner, 1993) qui permet à l'apprenant de risquer un pas de plus (ici, ne pas se tromper, être attentive). Les pratiques pour maintenir l'attention alternent entre « marquer un temps » qui permet de revenir à la tâche après une distraction (sans qu'ici ce temps ne permette à l'enfant de dire la réponse attendue) et « marquer l'action » en ponctuant l'erreur commise ou corrigée.

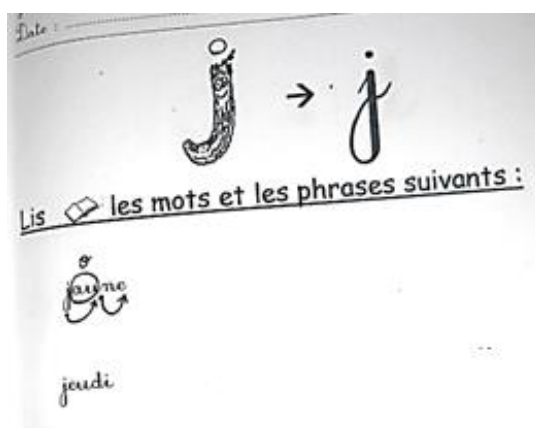
Assurer un suivi gestuel

Dans les tâches de lecture, on voit les mouvements de retrait puis de remise en place du doigt de la mère sur le texte fluctuer en fonction du changement de tâches et du degré de difficulté de la tâche exprimé par l'enfant.

Pour démontrer ce que la mère met en place comme accompagnement par le geste, nous avons choisi de présenter un long extrait (obs. 6) que nous avons découpé en plusieurs parties afin de les commenter. L'extrait provient d'une observation de tâche de lecture.

Pour rappel, toutes les séances observées comportaient au moins une tâche de lecture. La présentation d'un extrait plus long que ceux illustrant des pratiques par des paroles a semblé nécessaire pour saisir le sens des gestes en contexte.

Au début de cette observation, Daniela lit seule. Elle dit « Là, je sais toute seule ». On voit que la mère alors n'accompagne pas du doigt, c'est l'enfant qui suit ce qu'elle lit avec son crayon. Dès que l'enfant dit « C'est dur » (1'25), la mère pose son doigt sur le mot à lire en disant « Ici ». Par la suite, Daniela accompagne de son crayon le doigt de la mère.



D : Ici c'est dur !

(La mère fait oui de la tête et pose son doigt sur le mot à lire. Daniela suit également avec son crayon ce qu'elle lit).

M : Ici. Jau ...

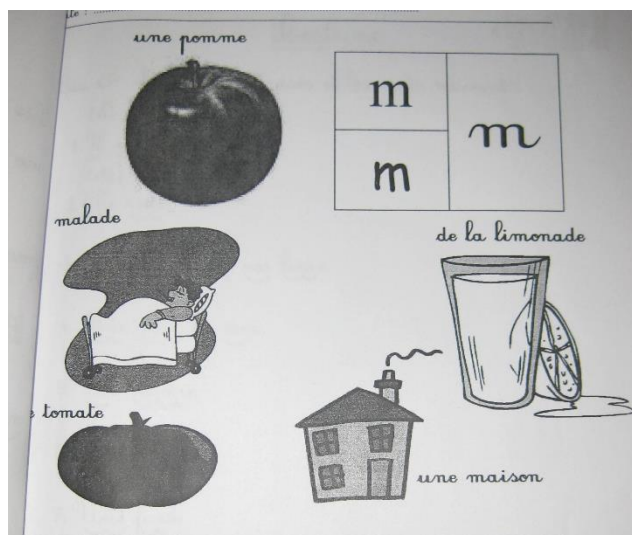
D : Du jaune (le mot à lire est « jaune »).

D : Vendredi, sam, heu ... jeudi (...).

Dans l'extrait ci-dessus, on constate que l'enfant a, de fait, des difficultés. Elle parvient à dire « du jaune » lorsque la mère a lu la première syllabe du mot « jau ». Ce que l'enfant lit n'est d'ailleurs pas ce qui est écrit puisqu'elle a ajouté « du » avant jaune. Ensuite, elle hésite fortement pour le mot suivant. Suite à ces hésitations, nous avons l'impression qu'elle se souvient qu'il est question d'un jour de la semaine, mais ne se rappelle plus duquel il s'agit. Aucun lien ne semble être fait avec la lettre « j » qui pourrait être la référence pour cette activité de lecture puisque la lettre apparaît en titre de la feuille de lecture.

Vers la quatrième minute, on voit que l'enfant pousse plusieurs fois le doigt de la mère hors de la feuille car elle semble vouloir suivre seule la lecture avec son crayon. Après quelques erreurs de l'enfant, la mère approuve ce que l'enfant lit par trois « oui » consécutifs.

Une minute plus tard, au début d'une nouvelle page de lecture, l'enfant fait la grimace et semble ne pas vouloir la lire. La mère positionne alors tout de suite son doigt sur le premier mot à lire de la page. L'enfant lit alors « une pomme » seule.



D : Une pomme.

M : Ma...

D : Lade.

M : Les to ...

D : Mate. La maison.

M : Oune maison.

D : D'accord.

M : Les limonades.

D : Limonade, voilà.

M : Bon, bon (...)

Quelques minutes plus tard, la nouvelle feuille à lire comporte d'abord des syllabes « se, sé, as, os, is, ys, us⁸¹ » et puis des mots. Lors du passage de la lecture de syllabes aux mots⁸², la mère reprend le suivi de la lecture en suivant chaque mot avec son doigt.

M: Sssssssssssssssè

D: Sè, sé, al, ul (l'enfant vient de lire « se, sé, as, os » en se trompant).

M: Ach (la mère fait remarquer qu'il ne s'agit pas de « al » mais bien de « as » qu'elle prononce « ach »).

D: Ach, och, ich, uch, uch (l'enfant reprend la prononciation de la mère et vient de lire « as, os, is, ys, us »).

M: Attends, là.

(La mère reprend le suivi avec le doigt, avant le début de la lecture des mots).

D : La casserole, une

M : La va

D : La valise (...)

⁸¹ Dans l'extrait qui suit, le son « s » est prononcé « ch » par la mère, sans doute du fait de son origine portugaise.

⁸² Les mots à lire sont « la casserole, la valise, le lapin, la salade, le lion, la locomotive, la lune, l'école, les lunettes, la table ».

Vers la treizième minute, il s'agit de lire un petit texte que l'enfant connaît par cœur. Nous sommes en mars et elle lit ce texte depuis la première observation en novembre, donc depuis 5 mois. La mère arrête alors le suivi avec son doigt sur la feuille et l'enfant lit (ou récite) le texte assez rapidement.

Dans ce long extrait présenté sous forme de fragments, nous avons voulu montrer les mouvements de retrait puis de remise en place du doigt de la mère sur le texte fluctuer en fonction du changement de tâches, par exemple lors du passage de la lecture de syllabes à la lecture de mots, ou lors du passage de la lecture de mots à la lecture d'un texte connu de l'enfant. Sans doute la mère y voit-elle une progression dans la difficulté sans le dire explicitement. Ces gestes semblent néanmoins explicites pour l'enfant, car par moments, elle pousse le doigt de sa mère hors de la feuille et suit elle-même la lecture avec son crayon. Dans ce cas, la mère approuve par quelques « oui » consécutifs ou laisse lire Daniela un petit texte qu'elle connaît par cœur et « lit/dit » donc très rapidement.

C'est à l'occasion de difficultés ou de savoir-faire exprimés par l'enfant que la mère intervient par un guidage gestuel. Lors des difficultés, il semble que ces gestes sont destinés à encourager, à « contrôler la frustration » (Bruner, 1993). En cas de savoir-faire, l'enfant prend le contrôle du suivi et on assiste à un déplacement d'agentivité. On pourrait dire que cet extrait est une illustration du contrôle de la frustration sans dépendance à l'égard du parent, du fait que l'enfant prend de l'indépendance quand elle « sait » (là, je sais toute seule).

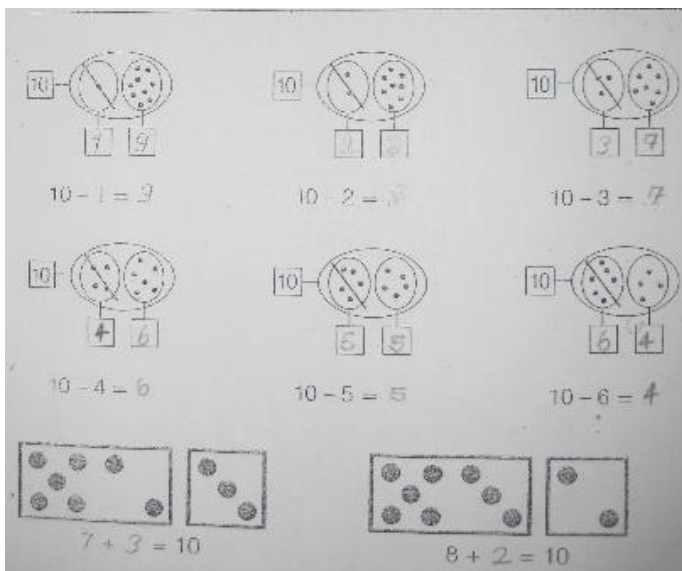
Etablir des relations dans l'espace graphique de la tâche

En regardant les liens que la mère ou le père établissent entre les éléments graphiques de la tâche, des pratiques nous ont semblé étonnantes du fait qu'elles semblaient contradictoires alors que les tâches paraissaient similaires. En effet, nous voyons dans une tâche de mathématiques que la mère et l'enfant font référence aux représentations sous forme d'ensembles pour compter les points et ensuite écrire le calcul correspondant. Mais nous observons aussi que, dans d'autres tâches, ces représentations des nombres ne sont

pas prises en compte et que le parent incite l'enfant à compter sur ses doigts pour trouver les réponses. Dans ces derniers cas, c'est seulement une fois la réponse trouvée que l'enfant est invité par le parent à dessiner les points dans les ensembles dessinés sur le devoir.

En examinant plus attentivement les tâches, nous remarquons une différence entre celles-ci. Dans certaines d'entre elles, les nombres sont déjà représentés par des points sur le document du devoir alors que dans d'autres, les représentations sous forme de points ou de petits cercles doivent être dessinées par l'enfant. On pourrait alors émettre l'hypothèse que les éléments graphiques ne sont pris en compte pour calculer que s'ils sont déjà représentés dans le devoir.

Pour illustrer notre propos, nous avons choisi l'extrait ci-dessous concernant un devoir intitulé « Les nombres de 1 à 10 » (obs. 7 voir annexe). L'enfant compte les points dans une représentation du nombre écrite sur la feuille (par opposition à d'autres observations où elle doit tracer elle-même la représentation).



10-2 = (deuxième exercice avec les ensembles)

D : J'en ai 10 en tout. Là, je fais 2 ? 2 ?

M : Montre (D bouge sa main).

M : Oui .

D écrit « 2 ».

D : 2. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (elle compte dans l'ensemble) Je mets « 7 ». Je rajoute « 7 ».

M : Non, il t'en manque.

D recompte : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

M compte : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 (obs. 7)

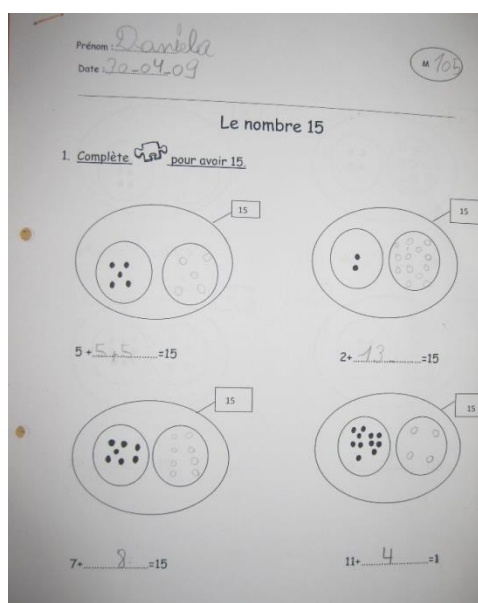
L'enfant procède de la même manière pour les autres exercices avec les ensembles et ensuite pour le premier domino.

D : Attends, j'ai en tout 10, je retire 7. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept (elle compte sur le domino à gauche en bas de la page et quand elle a fini de compter, elle cache les 7 points du premier domino) Il en manque 3. Oui ? (en regardant sa M)

M : Oui. (obs. 7)

L'enfant fait de même pour le domino suivant. Les points dessinés sur le devoir lui permettent de trouver les réponses en comptant les points dans les ensembles et sur les dominos.

Lors de deux autres observations (l'une intitulée « la décomposition du nombre 7 » (obs. 2) et l'autre « le nombre 15 » (obs. 8)⁸³), les ensembles et les points dessinés ne semblent être d'aucune aide pour réaliser les devoirs. Ici, le comptage se fait sur les doigts pour trouver la réponse, le traçage des points (ou ronds) dans les ensembles se fait ensuite, quand la réponse est trouvée. L'enfant dessine alors sur la feuille le nombre de points qui a été trouvé grâce au surcomptage à partir des doigts. Nous ne présentons ici qu'une seule illustration, les autres étant très similaires.



Premier calcul : $5 + \dots = 15$

(L'enfant est seule, elle compte sur ses doigts pour essayer de faire le premier exercice, elle compte jusqu'à 15, puis elle appelle sa mère).

D : Maï, maï, maï ... (= maman, maman, maman) 15 + combien ? J'ai 5 (en montrant sa main) + 15.

Elle compte les petits points de l'ensemble « 5 ».

M : Tu dois mettre ici 10 (en portugais) (puis se reprend aussitôt).

M : Eh ... Combien là ? (elle montre l'ensemble de 5).

D : 5.

M : 5 (en sortant le pouce de sa main fermée), (puis en portugais) « compte sur tes doigts ».

⁸³ Les deux tâches sont en annexe.

(L'enfant montre 5 doigts d'une main et commence à compter 6 sur le premier doigt de sa seconde main. La mère la reprend et lui fait compter « 6 » à partir de sa première main ouverte en disant « 5, 6 ». Il faut sans doute comprendre « 5 sont déjà comptés, on commence à 6 »).

D (en même temps que Daniela, la mère compte en posant son crayon successivement sur chacun des doigts de l'enfant successivement) 6, 7, 8, 9, 10 (la main est finie, Daniela regarde sa feuille de devoir).

La mère prend l'autre main de l'enfant et continue à compter seule : 11, 12, 13, 14, 15.

M : Combien ça ?

D : 5 (en montrant une main ouverte) + 5 (en montrant l'autre main).

M : Voilà.

(D prend le crayon pour dessiner les petits ronds).

M (en désignant l'ensemble où elle doit dessiner) : « 10 ».

D : 10 ou 5 ?

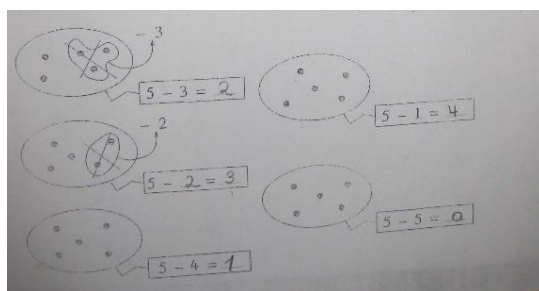
M : 10 (ton résolu). (obs. 8)

Le parent intervient en établissant des relations entre éléments de l'espace graphique suite à une erreur (il t'en manque, obs.7) ou à une demande de l'enfant (obs. 2 et 8). Dans le cas de l'erreur, l'enfant recompte, mais l'erreur est toujours présente, puis la mère compte elle-même. Dans le cas de demande d'aide, le père (obs. 2) et la mère (obs. 8) proposent le surcomptage sur les doigts (et non le comptage des points sur le devoir). L'étayage que les parents proposent correspond à la mise en évidence d'une caractéristique déterminante de la tâche : dans le premier cas (obs.7) en se servant des éléments de la tâche ; dans le second cas (obs. 2 et 8) en proposant le surcomptage, donc sans relation avec le contenu graphique de la tâche.

Au vu des différences entre les observations, on pourrait alors se dire que le fait de « produire », d'écrire des chiffres, des symboles empêcherait peut-être d'utiliser les représentations des nombres proposées dans la tâche pour calculer. Autrement dit, « compter les points dessinés » a du sens, mais « dessiner des points puis les compter » ne semble pas en avoir. Dans ce dernier cas de figure, l'écrit serait considéré comme un produit et non un outil d'apprentissage.

Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs

Pour illustrer ce point, nous reprenons un extrait d'une observation effectuée lors de la réalisation d'une tâche de soustraction⁸⁴ (obs. 6). Lors de cette observation, Daniela appelle son père en fin d'exercice car elle a résolu toutes les soustractions du devoir mais elle n'arrive pas à résoudre la dernière.



D (appelle son père pour l'exercice $5 - 5$) :
Je ne comprends pas ici (en portugais).

P (énonce l'exercice précédent) : $5 - 4$ (en portugais).

D : Ça fait 1 (en portugais).

(... reprise de l'exercice qui pose problème $5 - 5$).

D : $5+5$? (en portugais).

P : Et là ? (en portugais).

D : 10 (en portugais).

D (montre sur ses doigts 5 d'un côté et 5 de l'autre) : $5+5=10$? (en portugais).

P (lui montre sur ses doigts un 0) : non il faut enlever. Ça fait 0 (en portugais).

D : Ok (en portugais).

P (lui montre l'exercice sur sa feuille) : Il faut retirer, retirer (en portugais).

D : J'enlève... (en portugais).

P : Retire (en portugais).

D : Il reste 0 (en portugais).

P : Ah voilà, tu vois (en portugais). (obs. 6)

En regardant la tâche (et la transcription de la séance), on se rend compte que l'enfant avait résolu correctement les soustractions précédentes. Nous pensons donc que, ce qui a posé problème ici, c'est le fait de retirer le même nombre « $5 - 5$ ». Face à ce calcul, l'enfant a transformé le signe « - » en « + ». On peut penser que c'est la difficulté du « 0 » comme réponse qui l'a amenée à demander de l'aide à son père pour cet exercice en particulier où la quantité référente pour le zéro, c'est le vide.

⁸⁴ La tâche complète est en annexe.

Le père aide l'enfant suite à une demande de celui-ci. Il constate que l'enfant confond la signification des signes symbolisant l'addition « + » et la soustraction « - ». La caractéristique déterminante (Bruner, 1993) que le père met en avant c'est la signification des signes mathématiques. Il les nomme et en exprime la fonction (retirer, enlever). Ce type d'aide n'apparaît qu'une seule fois dans les observations de cette famille. Nous avons néanmoins tenu à le signaler du fait que l'échange entre le père et l'enfant est entièrement en portugais. On peut donc imaginer que si les parents n'avaient pas été « contraints » de parler français pour être compris par l'observatrice, davantage d'aides semblables seraient apparues au fil des observations.

Conclusion du deuxième portrait

Dans ce deuxième portrait, la mère, et parfois le père (dans deux séances observées), agissent la plupart du temps en réaction à l'incapacité, aux difficultés et demandes d'aide exprimées par Daniela. La mère intervient également en vue de ramener l'attention de l'enfant suite à des distractions.

Les tâches de lecture sont nombreuses car l'enfant apporte chaque jour l'ensemble des lectures à la maison et les lit. Ceci semble correspondre à l'attendu scolaire puisqu'il est reproché aux parents de ne pas exercer la lecture avec l'enfant (aucune trace des lectures faites à la maison n'est en effet visible par l'école). Ces tâches de lecture ont un impact important sur l'organisation de l'espace-temps familial ainsi que sur l'accompagnement parental. Le temps consacré aux devoirs scolaires est souvent long bien qu'il n'y ait que de très rares interférences avec d'autres activités familiales. Les lectures sont en effet de plus en plus nombreuses dans le classeur qui reprend l'ensemble des mots ou textes appris en classe. A première vue, ces tâches pourraient paraître simples à réaliser dans la mesure où il est demandé d'exercer la lecture. Cependant, Daniela n'ayant pas acquis les principes de base de la lecture, notamment la correspondance graphophonétique, la mère est amenée

à tenter différentes manières de l'aider, le plus souvent en lisant avant l'enfant le début du mot ou le mot tout entier, mais aussi parfois en montrant des liens entre les différents mots ou lettres. Les tâches mathématiques, même si moins nombreuses, influent également sur l'organisation et l'accompagnement puisque la mère fait en sorte que les traces écrites qui retournent vers l'école soient correctes et complètes. Atteindre cet objectif n'est pas simple et prend beaucoup de temps car, pour les mathématiques aussi, les principes de base du calcul ne sont pas acquis par l'enfant.

Pour l'ensemble des tâches (lecture et mathématiques), les marges de manœuvre du parent sont réduites en raison du peu de ressources disponibles. Nous identifions surtout l'incapacité de Daniela à réaliser les tâches, celle-ci est d'ailleurs menacée de redoublement et les parents s'en inquiètent. De plus, on trouve peu d'indications sur la manière de procéder dans les consignes, les titres ou le contenu des tâches. Il semble que l'école ne prévoit que très peu de visibilité du travail fait en classe et c'est là que réside, à notre sens, le plus implicitement, mais aussi le plus sûrement, la domination scolaire. Malgré le court parcours scolaire des deux parents, ceux-ci font appel à leurs souvenirs scolaires pour tenter d'aider Daniela. Ils constatent des dissonances entre l'enseignement au Portugal tel qu'ils l'ont vécu et la manière dont Daniela apprend et, de ce fait, délégitime l'enseignement en Belgique qui leur semble moins approprié pour apprendre. Ce contexte amène les parents à « bricoler » (de Certeau, 1990) en tentant différentes formes d'étayage.

Les aides les plus fréquentes dans cette famille sont des moments que nous avons qualifiés de réduction totale des degrés de liberté puisque le parent dit la réponse à l'enfant. Pour la lecture, cela revient à faire répéter à l'enfant la lettre, la syllabe ou le mot lus par le parent, faute de savoir lui apprendre à les lire. Cette situation crée des tensions entre les parents, l'un reprochant à l'autre (et inversement) de lire ou de calculer à la place de l'enfant et l'autre répliquant que son but est d'apprendre à l'enfant. Les parents semblent ainsi avoir peu de contrôle (Bernstein, 2007) sur la situation puisqu'ils sont souvent amenés à agir contre leurs principes, n'ayant d'autre choix.

Par ailleurs, les parents apportent aussi d'autres types d'aide à l'enfant. Celles-ci concernent principalement la « définition de l'espace-problème » (Cuisinier, 1996). Nous avons en effet repéré des pratiques signalant des caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche (mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux, mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs). Ce sont ces deux caractéristiques, même si la dernière n'apparaît qu'une seule fois, qui montrent le plus de traces de scripturalité dans ce portrait en dé-segmentant et décontextualisant les tâches. Nous avons en outre constaté des pratiques relevant de la « motivation » (Cuisinier, 1996) lors des tâches de lecture lorsque la mère exige l'attention de l'enfant afin de maintenir l'orientation vers la tâche et lorsqu'elle contrôle la frustration par le suivi gestuel du texte à lire évoluant selon le degré de difficulté perçu.

8-3 Portrait Edy et sa mère

8-3-1 Contexte des pratiques d'accompagnement

Edy a sept ans et est en deuxième année de l'enseignement primaire⁸⁵. Lors des observations en 2009-2010. Dans cette famille, quinze observations ont eu lieu entre novembre 2009 et juin 2010, ce qui représente vingt-et-une heures de présence dans la famille dont quatorze heures consacrées aux devoirs. La première observation a fait l'objet d'un compte rendu, les quatre suivantes ont été enregistrées et les dix dernières ont été filmées. Les observations se sont déroulées en présence de la mère et de l'enfant. Les moments informels après les observations étaient souvent longs et abordaient de nombreux sujets. Le beau-père n'était pas présent au moment des observations, il a été croisé trois fois par l'observatrice.

A. Les tâches scolaires

Les devoirs scolaires se répartissent en 23 tâches de mathématiques et 4 tâches de français (trois préparations de dictées et un exercice sur l'adjectif). La plupart des observations des tâches mathématiques concernent l'apprentissage de tables de multiplication et la correction d'exercices réalisés en classe.

Cinq observations⁸⁶ ont porté sur des exercices supplémentaires que la mère donne à l'enfant ou des jeux qu'elle lui propose (scrabble, etc.). Les exercices supplémentaires sont tirés d'internet ou bien choisis dans un cahier intitulé « réussis ta 2^e année » qu'elle a

⁸⁵ Equivalent CE1.

⁸⁶ Les observations 5, 7, 8, 9 et 11.

acheté. Parfois, il s'agit de la lecture d'un petit extrait d'un album jeunesse. Ces cinq séances sont peu prises en compte dans l'analyse dans la mesure où il s'agit de travail hors la classe ajouté par la mère à ce qui est demandé par l'école. Nous y nous y référons lorsque des éléments de ces séances font écho aux éléments observés ailleurs. Par exemple, comme il s'agit de surscolarisation dans ces cinq séances (et donc de « travail » supplémentaire), nous y faisons référence lorsque nous mettons en évidence la récurrence de la notion de « travail ».

Ce sont les dix autres observations qui sont prises en compte dans le travail d'analyse qui suit.

Les premières observations ont porté sur des préparations de dictées de mots. A la maison, pour préparer ces dictées, une liste de mots avec des sons complexes (in/im, ain/ein) copiée par l'enfant est disponible. La dictée est donnée à préparer le lundi et le contrôle de celle-ci a lieu le vendredi. Aucune trace des préparations de la dictée n'est visible par l'école, excepté de manière indirecte sous forme de l'évaluation de la dictée par l'enseignant. Deux séances ont porté sur l'apprentissage des tables de multiplication suite à une évaluation pour laquelle l'enfant a eu une note de 6,5/45. Trois séances observées consistent à terminer les travaux qui n'ont pas été terminés par l'enfant en classe. La mère les corrige et les achève avec lui. La dernière observation est consacrée à des révisions de mathématiques.

Les consignes des tâches durant ces dix observations sont pour la plupart introduites par un impératif : écris (4x) ; colorie (3x) ; dessine (2x) ; relie, complète, entoure, classe, accorde, compare, effectue, indique (1x). Les impératifs « classe » et « compare » pourraient faire penser à un registre proche du scripturo-scolaire. Ces deux impératifs se trouvent dans des tâches réalisées en classe (obs. 6) et non dans des tâches prévues comme devoirs⁸⁷. De plus, lors de la réalisation de ces tâches commencées en classe, on remarque que la consigne « complète » demande un traitement plus complexe que ce qui est attendu dans les devoirs puisque l'enfant est invité à choisir lui-même des adjectifs

⁸⁷ Nous avons en effet signalé que trois séances observées ont été consacrées à terminer des tâches commencées en classe.

pour compléter les phrases tout en devant simultanément les accorder. Ceci pourrait être une marque de ce que nous avançons dans la partie théorique, à savoir que les devoirs scolaires ne seraient pas toujours un reflet du travail réalisé en classe. Dans la mesure où nous n'avons pas rencontré ce type de tâches dans les devoirs à faire à domicile, nous remarquons, ici, le risque de leurrer certains parents, les plus éloignés de l'univers scolaire, à propos de l'attendu scolaire.






En ce qui concerne les titres, nous observons qu'ils sont très divers. On trouve des symboles mathématiques : « $DU + DU = D / D = DU + DU^{88}$ » ; « U+DU avec passage à la dizaine » ; « $<, >, =$ ». Des titres présentent le contenu de savoir : « L'adjectif » et « Géométrie ». D'autres titres allient contenu de savoir et types de tâche : « Exercices sur le nombre 72 » ; « Activités de structuration sur le nombre 72 ». D'autres encore contextualisent la tâche en la comparant à un jeu de cartes ou en introduisant un personnage (Zabou) : « On joue aux cartes. Comparer et additionner des nombres inférieurs à 20 » ; « Zabou décompose 72 ».

On trouve aussi un titre métaphorique qui fait référence à la situation de la fête foraine ou


NOMBRES & OPÉRATIONS
(2^e partie)

11) A la pêche aux canards.

Voici la valeur des objets à gagner :

 = 4 pts	 = 10 pts	 = 6 pts	 = 5 pts	 = 3 pts
---	--	---	---	---

Quelle est la valeur en points de l'ensemble représenté ?



Écris ici ton calcul : 10 + 10 + 10 + 4 + 5 + 3 = 42

des fêtes d'école, ce titre est accompagné d'une question « A la pêche aux canards. Voici la valeur des objets à gagner. Quelle est la valeur de l'ensemble représenté ? » (obs. 15) (les autres exercices de révision

⁸⁸ « D » représente « dizaine » et « U » représente « unité ». Le premier calcul de ce devoir est 45 (DU) +25 (DU). La réponse à trouver est un nombre ne comprenant pas d'unités donc représenté par « D ».

de cette quinzième observation ne comportent pas de titre, mais seulement des consignes). On voit ci-contre qu'il s'agit d'additionner des nombres associés à des symboles.

Les traces écrites qui retournent vers l'école sont des nombres ou des calculs (par exemple, ci-dessus), des tracés (lorsque la consigne est « entoure » ou « relie »), des lettres (accord des adjectifs) ou des mots (invention ou recopiage d'adjectifs). Pour plus de la moitié des observations, il n'y a pas de trace qui retourne vers l'école puisqu'il s'agit de préparations de dictées ou d'apprentissage des tables de multiplication, bien que l'enfant écrive durant ces observations (sur des feuilles de brouillon qui restent à la maison).

Aucun exercice ne présente un modèle qui servirait d'exemple pour le devoir proprement dit. Cependant, lorsqu'il s'agit d'exercices réalisés en classe et complétés ou corrigés à la maison, il est possible que, par exemple, le premier exercice ait été effectué collectivement en classe.

L'exigence d'un devoir correct n'apparaît que deux fois explicitement dans les consignes d'une même observation : « Entoure la forme correcte » (choix d'un adjectif au singulier ou au pluriel dans une phrase) et « Classe ces figures géométriques dans la bonne colonne » (obs. 6). Il s'agit à nouveau d'une observation de tâches commencées en classe (et non spécifiquement de devoirs). Cependant, l'ensemble du travail scolaire hors la classe est marqué par cette idée de « correct » car il s'agit de préparations de dictées qui seront évaluées et notées pour le bulletin, d'apprentissages suite à un échec ou encore de travaux faits en classe à compléter et à corriger à la maison.

Aucun document n'accompagne les tâches. Celles-ci se présentent sous forme de feuilles à compléter ou à apprendre (dans ce dernier cas, des listes de mots à savoir orthographier).

B. L'organisation du temps et de l'espace familial

B-1 L'organisation du temps familial

Délimitation du temps consacré au travail scolaire

Dans la famille d'Edy, le temps consacré aux devoirs est délimité. Le début et la fin sont clairement exprimés. Il est possible que cette organisation soit un effet de l'observation, ou du moins soit renforcée par les observations. Néanmoins, nous ne rencontrons pas cette délimitation forte entre l'activité des devoirs et les autres activités dans d'autres familles observées.

Le début du moment consacré aux tâches scolaires est clairement établi par le fait qu'Edy arrive dans la pièce principale de la maison. En général, il est en train de jouer sur l'ordinateur dans la chambre des parents. La mère demande parfois à Edy d'éteindre la télévision qui se trouve dans la pièce où ils vont faire les devoirs (obs. 2). C'est elle qui prépare le matériel (cahier, crayons ...) sur la table de la pièce commune en le prenant dans le cartable de l'enfant. Parfois, elle lui demande de le faire « Ensuite nous avons commenté le match avec la mère qui l'a regardé avec son mari en attendant qu'Edy prenne ses affaires dans son cartable et s'installe à la table comme sa mère lui avait demandé » (obs. 3, journal de l'observatrice). Parfois, tout est prêt à l'arrivée de l'observatrice « Je remarque que sur la table tout est déjà prêt pour commencer les devoirs et l'enfant est déjà à sa place. Moi aussi je m'installe à la place que j'occupe d'habitude. (...). A ce moment-là, nous sommes tous les trois assis à table et les devoirs commencent » (obs. 4, journal de l'observatrice). L'ensemble des séances observées sont organisées selon le même agencement.

La fin de la tâche est également délimitée par rapport aux autres activités. La mère attend que le devoir soit terminé pour offrir à boire à l'observatrice et converser un (long) moment avec elle pendant qu'Edy retourne le plus souvent jouer sur un ordinateur dans

une autre pièce. Le temps du jeu apparaît à de nombreuses reprises en concurrence pour l'enfant avec le temps dévolu aux tâches scolaires, ce qui amène des réclamations de celui-ci « J'aurai pas le temps de jouer » dit-il en s'inquiétant du nombre de mots qu'il va devoir lire (obs. 3). La mère définit la fin du devoir par exemple en donnant à l'enfant le jeu qu'elle avait écarté en début de devoirs. « Et ben tiens », dit-elle en lui donnant ses « cartes de catch » (obs. 3). Plus souvent, elle l'autorise à jouer comme marque de la fin du travail scolaire en lui disant qu'il « peut y aller [sous-entendu : jouer] » (obs. 4, 9, 13). Elle explicite parfois à l'observatrice l'empressement d'Edy de jouer : « C'est qu'il a un nouveau jeu sur l'ordinateur » (obs. 9). La plupart du temps, c'est donc la mère qui décide de la fin du travail scolaire⁸⁹. Etant donné qu'il s'agit souvent de tâches imposées par elle en plus des tâches scolaires, de préparations de dictées ou encore d'apprentissage des tables, ce type de travail scolaire n'a pas une fin prédéfinie matériellement dans la tâche comme c'est le cas pour les devoirs à compléter. La fin est sans doute d'autant moins prédéfinie que l'enfant commet encore des erreurs à la fin du temps consacré à la préparation de la dictée et qu'il ne connaît jamais entièrement les tables de multiplication.

Non seulement le début et la fin du travail scolaire sont la plupart du temps explicitement définis et clairement établis par la mère, mais aucune autre activité de l'enfant ou du parent n'interfère avec la tâche scolaire en cours de réalisation de celle-ci. Durant une seule observation, on voit néanmoins la mère faire des allées-venues entre la cuisine et la table du devoir en évoquant le repas à préparer, car le père a un changement d'horaire dans son travail et le repas doit être prêt à une heure précise (plus tôt qu'à l'habitude). Ce jour-là, la mère dit explicitement par deux fois qu'elle doit préparer le repas : « J'ai à faire à manger, allez dépêche-toi » ; « Edy, j'ai à faire à manger » (obs. 6). Lors de cette

⁸⁹ Fin obs. 3 : Et ben tiens (en lui donnant les cartes de catch).

Fin obs. 4 : Une aile...le dernier...une aile...c'est très bien...tu peux y aller maintenant.

Fin obs. 5 : E : Moi j'en peux plus M : Et je comprends... (exercices hors scolaires).

Fin obs. 9 : Allez, ça va, tu peux y aller. C'est qu'il a un nouveau jeu sur l'ordinateur.

Fin obs. 10 : Allez, c'est bon (lecture d'un livre hors scolaire après exercices scolaires).

Fin obs. 11 : Allez, c'est bon, je vais te laisser.

Fin obs. 13 : Tu peux y aller. (Il quitte la pièce et va jouer à l'ordinateur).

Fin obs. 14 : Voilà. C'est fait. (Edy s'étire).

observation, le devoir consiste à corriger et terminer les exercices qui ont été réalisés en classe par l'enfant seul en l'absence de l'institutrice. La mère a décidé de faire refaire à l'enfant tous les exercices « faux » et de lui faire achever ce qui n'est pas terminé.

Durée du temps consacré aux devoirs

Le temps des devoirs semble peu limité. Le moment des devoirs est long dans cette famille, le plus souvent une heure. Cela s'explique par le fait que l'enfant doit non seulement « faire les devoirs », mais aussi achever et corriger le travail qui n'a pas été terminé en classe, apprendre ce qui n'a pas appris en classe (comme c'est le cas pour les tables de multiplication). Comme expliqué plus haut, la mère fait aussi faire d'autres exercices à l'enfant (internet et cahier d'exercices). Ce temps est suivi d'une conversation avec l'observatrice dont la durée minimale est d'un quart d'heure et qui se prolonge, une seule fois, en l'absence du père en déplacement, jusqu'à plus de deux heures.

On dirait que, dans cette famille, à quelques exceptions près, le temps est disponible. Il est possible que ce soit une conséquence du moment des observations : contrairement à presque toutes les autres familles, les observations se font le mercredi après-midi ou le samedi⁹⁰. Il est possible aussi, et même plus probable (plusieurs indices observés vont dans ce sens), que la profusion de temps provienne du peu de relations sociales de la famille. Quelle qu'en soit la cause, Edy et la mère semblent avoir du temps à consacrer aux devoirs scolaires bien que, ainsi qu'on le voit dans les deux illustrations qui suivent, cela crée un climat parfois tendu entre eux.

M : Bon tu recommences ! Et fais attention, tu restes toute la journée si tu ne m'écris pas comme il faut ! Allez !

E : Je m'en fous si je reste toute la journée.

M : Ben moi aussi je m'en fous ! Donc, « un frein »... écris comme il faut eh ! (obs.3)

⁹⁰ La deuxième année d'observation dans la famille de Kelly a lieu également le mercredi après-midi, mais nous constatons la même organisation temporelle que la première année où les observations avaient lieu d'autres jours de la semaine.

M : Ne traîne pas parce que c'est ton temps que tu traînes là.

E : Moi je m'en fiche si je traîne. (obs. 6)

Si les tâches prennent beaucoup de temps, la mère est néanmoins soucieuse de ménager des pauses. Ces pauses ont pour but de permettre à l'enfant de « mieux assimiler ». Il s'agit d'aider l'enfant au mieux.

La mère nous dit qu'elle lui fait souvent faire des pauses pendant qu'ils travaillent la dictée, parce qu'« il a vraiment du mal et c'est fatigant pour lui » et que « le forcer trop ne l'aide pas à assimiler », alors qu'en faisant des pauses, « ça l'aide peut-être mieux ». (obs. 1, journal de l'observatrice)

Le souci ne semble pas être de terminer les devoirs au plus vite. On voit en effet la mère allant jusqu'à effacer les réponses déjà inscrites en classe pour faire refaire les exercices à Edy dans l'intention explicite de vérifier que celui-ci a compris.

Ce travail est orienté vers l'apprentissage et la réussite scolaire, par exemple la mère dit qu'il faut qu'il « connaisse » les tables de multiplication, qu'il ait « dix sur dix » à la dictée.

M : On a dit qu'on travaille aujourd'hui ... donc t'en fais pas...il faut avoir dix sur dix. (obs.4)

M : Il faut que tu connaisses toutes les tables (...) Oui. Table par 8. Parce qu'il faut que tu les connaisses par cœur, par cœur. Et on fait que ça aujourd'hui. (obs. 13)

La perspective de l'examen de fin de deuxième primaire (épreuve certificative externe) motive les demandes de la mère. Dans les extraits qui suivent, on voit qu'en avril, elle planifie l'examen de juin en faisant référence aux savoirs de l'enfant de manière générale. Ensuite, plus l'examen approche (en juin), plus les remarques à l'enfant sont spécifiques, il s'agit par exemple de se rappeler ce qu'il a appris à la maison à propos des capacités.

M : Il faut qu'il sache. Et il a examen en 2, en ...deuxième (...) C'est toute la matière, toute la matière de deuxième. Il faut qu'il a acquis l'écriture, lecture, tout ce qu'il a appris. Il faut qu'il le sache. Voilà. Il faut que... (obs. 13, avril)

M : Quand t'as une bouteille de 0,5 litre, ça veut dire que t'as un demi-litre et un demi plus un demi ici, ça fait, sûr, un litre. Quand tu auras ça à l'examen, il faut que tu penses à ça, ok. (obs. 15, juin)

Assez souvent, la mère se plaint parce que l'enfant ne veut pas faire son devoir, qu'il n'a pas envie ou plus envie. On voit des manifestations de cela dans pratiquement toutes les observations : « On va travailler plus tard le soir, parce que maintenant t'as pas envie » (obs. 2) ; « Et c'est parce que il veut pas...et c'est pour ça qu'il appuie trop fort et il n'a pas envie et il veut me faire claquer tu vois et que je lui dise : écoute ça va..... » (obs. 3) ; « Quand t'as pas envie t'as pas envie !! Caractère de merde t'as toi ... je te le dis !... » (obs. 4) ; « On va travailler plus tard le soir, parce que maintenant t'as pas envie et je vais pas te mettre à travailler maintenant, mais plus tard le soir...On va travailler au lieu de jouer » (obs. 5) ; « La mère nous dit qu'il a pleuré parce qu'il n'a pas envie de faire les devoirs » (obs. 6) ; « Je te donne des mots et tu dois faire deux phrases avec ces mots. E : Non, non. Mais, maman, tu fais beaucoup de travail » (obs. 7) ; « Alors on va le faire la semaine prochaine, tant mieux pour lui, parce qu'il n'a pas envie » (obs. 8) ; « Il ne veut plus », dit-elle en désignant son fils (obs. 9) ; « Non, donne-moi le crayon. T'as pas envie, t'as pas envie, mais tu vas voir comme j'ai pas envie, moi, de te laisser jouer. Tu vas voir » (obs. 15) ». Parfois, c'est l'enfant qui mentionne son épuisement, par exemple « Moi j'en peux plus » (obs. 5). Dans ces cas, la mère planifie alors le travail sur plusieurs jours, ce qui provoque la fin du moment consacré aux tâches scolaires et en général le report à un autre moment.

A la fin du devoir, la mère dit parfois « bravo » ou « c'est très bien ». Ce qui compte pour l'enfant, c'est de pouvoir aller jouer : « Je peux aller jouer ? », lui demande-t-il, et la mère répond : « Oui, mais d'abord tu ramasses tes trucs ici ». Le bureau mobile disparaît et la place est « rendue » à la vie familiale.

B-2 Organisation de l'espace familial

Dans cette famille, les tâches scolaires se font dans la pièce principale, celle-ci communique avec la cuisine. Une télévision y est présente, mais n'est jamais allumée

durant les devoirs. Durant quelques séances d'observations, on entend de la musique roumaine. Tout est prêt ou en passe de l'être quand l'observatrice arrive.

Dans l'appartement, il y a qu'une chambre à coucher, dans laquelle dorment les parents. L'enfant dort sur le divan (qui n'est pas un divan lit) dans le salon. « Le mari a proposé à la mère d'ajouter l'étage supérieur à leur appartement pour y faire deux chambres à coucher. Mais la mère dit qu'elle n'en a pas envie. D'un côté parce qu'elle n'a pas envie que l'enfant dorme seul à l'étage et de l'autre côté même si eux (les parents) allaient dormir en haut, ça ne lui plairait pas, parce qu'elle verrait son intimité perturbée, étant donné l'escalier commun à tous les étages de la maison » (obs. 6, journal de l'observatrice).

8-3-2 Pratiques d'accompagnement

Tous les regroupements de pratiques d'accompagnement de la mère présentent de nombreuses occurrences. Il nous a semblé intéressant de présenter d'abord l'importance du travail pour la mère et les nombreuses injonctions à travailler qui émaillent l'aide qu'elle apporte à Edy. Ensuite, nous recensons les différentes manières de montrer des procédures de résolution à l'enfant. La mise en relation des tâches scolaires avec les savoirs en jeu, l'énonciation de lois générales et la mise en relation des éléments des tâches entre eux en pointant leurs ressemblances et leurs différences sont aussi fréquentes. Finalement, il lui arrive fréquemment de montrer ce qui est correct, mais nous montrerons par une illustration que cette pratique est associée à d'autres étayages.

Injonctions à travailler

Dans le discours de la mère, revient de manière récurrente la nécessité de « travailler ». Il semble notamment que le travail puisse rendre faciles les choses qui auparavant étaient difficiles.

Elle nous dit que comme l'enfant avait du mal avec la table de multiplication du cinq, elle a trouvé des exercices en plus à lui faire faire. Edy dit, « Ah mais la table du 5 c'est fastoche » et la mère répond « Ben oui, maintenant oui parce qu'on a travaillé, mais pas avant hein ». (obs. 4)

Comme on l'a vu, la mère fait donc faire des exercices supplémentaires à Edy. Elle lui propose aussi des jeux en relation avec les apprentissages scolaires.

Tu vois parce que il lui faut travailler, [il faut] qu'il travaille... (obs. 5, à propos d'exercices que la mère a pris sur Internet pour faire faire à Edy en plus des devoirs)

Aujourd'hui, il faut qu'on travaille aussi un peu... sur le voilà, parce que ça, ça va t'aider beaucoup. Tu vois, ça t'aide à savoir écrire les mots. (obs. 8, à propos d'un jeu)

Dans ce deuxième extrait, il apparaît que la mère s'associe au travail de l'enfant « il faut qu'on travaille ». Nous voyons dans les extraits qui suivent l'alternance entre ce « on » collectif (obs. 2, obs. 7, obs. 11, obs. 13), la première et la troisième personne de la conjugaison, par exemple « il travaille beaucoup, il a beaucoup travaillé à la maison » (obs. 7, obs. 11, obs. 13), « je dois vraiment travailler pour qu'il se rattrape » (obs. 11) ou encore une tournure plus impersonnelle « il faut travailler ». En s'associant à lui, la mère exprime, selon nous, la part de responsabilité qu'elle prend dans le travail de l'enfant.

Dans ses propos, on constate que la mère situe les difficultés de son enfant. Dans l'extrait qui suit, celles-ci concernent les tables de multiplication et le passage à la dizaine. Dans d'autres, il s'agit davantage de la lecture ou de l'orthographe en fonction des devoirs prescrits.

Pour le moment, on travaille beaucoup sur le calcul parce qu'il a commencé la table de multiplication et il a beaucoup de mal avec ça. Aussi, il travaille beaucoup avec les dizaines. (...) en addition et en soustraction, il a beaucoup de mal avec les dizaines pour les additionner et ... (...) donc on travaille plus sur ça. Donc bon. On touche à tout, je pense. (obs. 7)

La mère organise les étapes du travail scolaire d'Edy. Par exemple, elle fait d'abord lire les mots à l'enfant et puis les lui dicte. Ensuite, comme cela ne fonctionne pas, elle planifie à

nouveau, mais autrement. Elle décide de commencer par le plus difficile et de reporter une partie au lendemain.

M : Tu sais quoi on va travailler d'abord...aujourd'hui on va travailler ça 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 (les mots à travailler) ... Ça on va travailler demain parce que c'est plus facile...on va travailler ça... ok ? Je veux te donner une feuille, tu prends ton crayon et tu écris assez grand...et on va travailler ça ok ? Et demain on travaille ça...comme ça on commence le plus difficile...mais c'est pas grave, même si on n'a pas ... on va travailler encore demain... (obs. 2)

On voit particulièrement la référence au travail dans l'apprentissage des tables de multiplication, dans les trois observations qui suivent l'échec à une évaluation. La mère dit qu'elle doit habituer l'enfant au travail, elle prend congé pour faire travailler l'enfant. Elle reproche à l'enfant de ne pas l'avoir prévenue qu'il avait un problème.

Franchement, pendant la semaine il travaille beaucoup (...). Donc maintenant, cette année, je dois vraiment travailler pour qu'il se rattrape, je dois vraiment l'habituer au travail. (...) Et donc là on va travailler sur l'autre [table de multiplication] et la semaine prochaine encore et j'ai pris congé toutes les 2 semaines de Pâques, je vais pas faire de stages pour rester à la maison pour travailler sur ça parce que sinon (obs. 11)

Tu la connais pas [la table par 3], c'est du travail, du travail, encore du travail. Tu la connais pas. Tu commences à connaître mais tu la connais pas. (...) C'est tous les jours, tous les jours, tous les jours, il faut travailler. (...) Oui mais tu me dis jamais, maman je comprends pas ça. Maman je veux bien travailler sur ça. Toi, le minimum possible, toi quand tu fais, le minimum possible. Tu comprends ? Ce n'est pas bien ça. Parce que maintenant, t'es vraiment, il faut travailler beaucoup. (obs. 12)

Un mois plus tard (15 jours scolaires et 15 jours de « vacances »), elle est fière d'avoir beaucoup fait travailler Edy. Selon elle, grâce à ce travail, il connaît maintenant les tables de multiplication.

On va encore un petit peu travailler demain ça. Et tu vas à l'école, être le meilleur. Tu as vu, tu connais toutes les tables maintenant, faut juste travailler encore un petit peu. (...) Oui, mais il a beaucoup travaillé à la maison. Je suis très fière de moi. Franchement. (obs. 13)

Ainsi que le font d'autres parents, fortement mobilisés autour du travail scolaire de leur enfant (Kakpo, 2009), la mère ne se limite pas au seul accompagnement du travail hors la classe. Dans une logique de surscolarisation qui se fonde sur une croyance en

« l'équivalent-travail », c'est-à-dire en un postulat de proportionnalité de la réussite par rapport à la quantité de travail fourni (Barrère, 1997), elle n'hésite pas à prescrire d'elle-même du travail « en plus ». Cependant, dans les paroles de la mère à l'enfant, malgré l'usage très peu spécifié du verbe « travailler » employé aussi bien de manière générale qu'en rapport à des apprentissages spécifiques tels que les tables de multiplication ou l'orthographe, on se rend compte que ce n'est pas seulement la quantité de travail qui compte. Quelques paroles de la mère font en effet référence à l'apprentissage qui y est associé. Par exemple, la mère dit à l'enfant qu'il est important d'avoir une écriture lisible « C'est pour ça qu'on apprend à écrire, pour que les autres puissent lire... » (obs. 3). Quelques semaines plus tard, elle dit aussi « Mais je veux t'apprendre et tu fais pas n'importe quoi » (obs. 6) et lui rappelle qu'elle l'accompagne dans le but qu'il apprenne « Mais c'est pour toi qu'on fait ça, pas pour moi. Parce que moi, je sais déjà tous les trucs. C'est toi que tu dois apprendre. On va lire un petit peu ? » (obs.7).

La mère considère que c'est une chance pour l'enfant d'être aidé, ainsi qu'elle le lui signifie dans l'extrait suivant, à propos de l'apprentissage des tables de multiplication :

M : Moi je le sais par cœur. Mais tu sais pourquoi je le sais par cœur ?

E : Oui parce que t'es grande et t'as appris tous les trucs, tous les tables et tout.

M : Oui mais j'étais petite comme toi quand j'ai appris la table.

E : T'étais punie ?

M : Mais non, j'étais pas punie mais j'avais des mauvaises notes.

E : Oh.

M : Tu rigoles, toi mais c'est vrai. Et moi aussi je l'ai appris comme toi, par cœur. Tu sais ? Et moi j'ai pas eu maman qui m'aide. J'ai dû l'apprendre toute seule, hein. Parce que bunică [grand-mère en roumain] elle avait à faire, hein elle avait du travail. (obs. 12)

Au terme de ce point consacré aux pratiques d'accompagnement de la mère relatives à la nécessité de travailler pour apprendre, il semble qu'elles apparaissent pour pallier les difficultés scolaires de l'enfant mises en évidence par les notes faibles de celui-ci aux évaluations scolaires.

L'aide apportée par la mère prend la forme d'un étayage visant l'enrôlement de l'enfant (Bruner, 1993), l'intérêt et l'adhésion de celui-ci envers les exigences de la tâche, en explicitant parfois des finalités telles qu'être lu et apprendre, mais ce qui semble le plus

important est de faire face à la menace de redoublement. Pour tenter de le convaincre, la mère dit à l'enfant qu'elle est là pour l'aider, contrairement à elle qui a « dû apprendre toute seule ». Elle cherche sans doute à lui rendre l'apprentissage moins éprouvant ainsi que Bruner (1993) définit le contrôle de la frustration en tant que pratique de tutelle.

Montrer des procédures de résolution

La mère propose différentes procédures de résolution en mathématiques. Les illustrations qui suivent proviennent de quatre observations différentes. Elles concernent des additions, des soustractions et l'apprentissage des tables de multiplication.

Dans une observation concernant des additions, la mère propose différentes procédures de résolution. Il s'agit tout d'abord d'un tableau à compléter :

+	67	38	56	29	77	$9 + 28 = 37$	$26 + 5 + 3 = 34$
4	71	42	60	33	80	$6 + 67 = 73$	$89 + 8 + 2 = 99$
7	74	45	67	36	84	$5 + 46 = 51$	$47 + 2 + 8 = 57$
9	76	45	65	38	86	$4 + 89 = 93$	$9 + 22 + 6 = 37$
5	72	46	60	34	87	$3 + 37 = 40$	$8 + 76 + 3 = 87$

L'enfant vient d'exprimer son incapacité : « Là je voudrais faire avec toi parce que j'arrive pas ». Il montre la quatrième colonne du tableau à compléter qui commence par « 29 + 4 ». La première réponse de la colonne est indiquée « 33 ». Le problème se pose pour le calcul « 29 + 7 »

E : Mais j'ai 29, attends.

M : Ah oui, ici t'as fait 33. C'est bon. 33, donc 29 + 4, ça fait 33, +7, ça fait combien ?

E : Euh.

M : Si plus 4, ça fait 33... Non, c'est plus compliqué, allez fais-le comme tu sais, toi. Sinon je t'embrouille.

E : 30 ?

M : Non, tu comptes, hein (obs. 10)

La mère veut expliquer à l'enfant que si $29 + 4 = 33$, alors $29 + 7 = 33 + 3$ (sous-entendu puisqu'on ajoute 3 à 4 pour avoir 7, alors il faut ajouter aussi 3 à 33). Elle essaye plusieurs fois d'expliquer cette manière de faire puis abandonne cette stratégie en disant « Non, c'est plus compliqué, allez fais-le comme tu sais toi. Sinon je t'embrouille. ».

Ensuite, pour les additions à deux termes (deuxième colonne sur l'extrait du devoir ci-dessus), l'enfant dit « Ça c'est plus difficile ». La mère inverse les additions pour les simplifier. Nous remarquons que la procédure proposée par la mère, comme d'autres procédures ou reformulations proposées par celle-ci et par d'autres parents, modifie l'activité attendue de l'enfant. On peut ainsi penser qu'une partie des supports utilisés par l'institutrice vise à éviter ou limiter les procédures de surcomptage (ex : $4+29$), alors que les modes de faire parentaux les facilitent ou les induisent, ce qui transforme la tâche. Cette aide est implicite au départ, elle répète seulement l'addition en inversant les termes ; elle est plus explicite par la suite (dans l'extrait qui suit notamment).

M : Ok, pour que tu aies plus facile, quand tu as des choses comme ça, tu vois, $9+28$, tu vas pas commencer à compter 9 et après compter jusqu'à 28 parce que tu as pas assez de doigts. Donc tu mets le plus grand en avance et après tu comptes pour le plus petit, tu vois ? Quand c'est addition (obs. 10).

L'enfant propose néanmoins différentes réponses incorrectes 36, 38, 35 et finalement 37. La mère commente alors sa recherche en lui conseillant la simplicité (associée à vitesse et sécurité) par le comptage sur les doigts « Oui. Mais pourquoi tu comptes pas sur les doigts chouchou ? C'est plus simple, ça va aller plus vite et t'es sûr que c'est bon ».

Pour les additions à trois termes (troisième colonne sur l'extrait du devoir ci-dessus), la mère propose à Edy d'associer les deux premiers termes ou les deux derniers pour commencer « parce que c'est plus facile ». L'enfant répond sur le même registre « Non, non, non, c'est trop difficile ». L'extrait qui suit concerne le premier calcul de cette colonne « $26 + 5 + 3$ ».

M : (...) 26+5 d'abord, tu fais.

E : 26+5 ?

M : Oui. Tu fais d'abord les premières deux et après tu fais aussi le résultat de ça, tu fais avec ça. Ou bien tu peux faire les dernières deux parce que c'est plus facile et après tu fais...

E : Non, non, non c'est trop difficile.

M : C'est comme tu veux.

E : Bin comme ça.

M : Comme ça ? Tu les prends en ordre, ok ? 26+5, donc.

E : 26, 27, 28, 29, 30, 31.

M : 31, non. 31, plus 3.

E : 32, 33, 34. 34.

M : Oui. Euh... (obs. 10)

Lors d'une autre séance observée, pour apprendre les tables de multiplication à son enfant, la mère lui apprend d'abord ce qu'elle appelle le comptage, c'est-à-dire la litanie des réponses aux différentes multiplications. Suite aux questions de l'observatrice, elle dit ne pas savoir comment les tables sont apprises à l'école et même doute qu'il y ait apprentissage.

Obs : Il faisait quoi ?

M : Le comptage par 3.

Obs: C'est-à-dire ?

M : C'est le résultat de la table de multiplication. Donc, tu vois. En fait la table par 3, quand tu dis la table par 3, dans le résultat, t'as le comptage par 3.

Obs: Mmmh.

M : De 1 à 10, tu vois, dans le truc. Et moi je lui ai appris le comptage et maintenant j'ai appris la table. Mais il connaît déjà le résultat, mais il connaît pas quand je lui dis par exemple 4 x 6.

(...)

M : Ils ont appris tout de suite le truc. Mais moi je voudrais bien qu'il connaisse parce que si il connaît le comptage, il connaît tout de suite le résultat. (obs. 12)

La mère compare la manière d'apprendre en classe (qui semble n'avoir pas fonctionné) et sa manière d'apprendre à l'enfant.

On voit aussi, à de nombreuses reprises, l'explication de la procédure du calcul écrit/posé pour soustraire des nombres⁹¹. Nous en proposons ci-dessous une illustration. La mère souhaite que l'enfant corrige une erreur, il avait écrit « 48 » comme réponse au calcul « $80 = 42 + \dots$ »

M : On fait 80 moins 42 tu vois ?

E : Non (contrarié).

M : 0 moins 2 on peut pas, non ?! On peut pas 0 moins 2, qu'est-ce qu'on fait on met 1...donc 10 moins 2 ça fait combien ? 10 (en montrant dix doigts).

E : 8.

M : Ok, ici (en montrant sur la feuille) on a plus 8, parce qu'on a pris 1, donc on a 7. 7 moins 4 ça fait combien ?

(E réfléchit).

M (en montrant 7 doigts) : 7.

E : 0

M : 7 moins 4 (toujours en montrant ses 7 doigts).

E (enlève 4 doigts et compte les restants) : 3.

M (en écrivant le résultat) : Donc ça fait 38...le résultat on le met ici (en indiquant au bon endroit sur la feuille de l'exercice) 38 plus 42 ça fait 80...tu as compris un petit peu ce que je t'ai dit ? (obs. 6)

On remarque que cette explication est complexe pour l'enfant. Même s'il dit avoir compris, on constate que, pour les neuf calculs qui suivent celui-ci (voir tâche complète en annexe), la mère va devoir l'accompagner en décomposant la procédure en étapes. Parfois, l'enfant parvient à réaliser une des étapes sans aide, mais ce n'est pas constant.

Six mois plus tard, en fin d'année scolaire, la mère explique toujours par la technique du calcul écrit/posé, mais l'enfant arrive difficilement à appliquer la procédure proposée par la mère et la combine avec les comptage sur les doigts comme on le voit dans l'extrait ci-dessous.

(E commence à résoudre le calcul $92-7$)

M : (...) Comment est-ce que tu vas faire ?

E : Mais je dois mettre alors 12, +1.

M : Quoi ?

E : Alors je dois mettre un 1.

⁹¹ En Belgique francophone, cet apprentissage se réalise une ou deux années scolaires après la deuxième année dans laquelle se trouve l'enfant.

M : Oui, tu dois mettre un 1 et tu dois enlever où ?
 E : Euh... 12 ?
 M : Où tu dois l'enlever ?
 E : Pourquoi ?
 M : Pour faire 12. Tu dois prendre une dizaine. Où tu la prends ?
 E (en s'affalant sur la table). De là ? (Montre avec son crayon).
 M : Mais oui.
 E : Là, faut mettre ?
 M : Tu prends une dizaine, donc tu mets 1, pour avoir 12. Et 12-7 ?
 E : 12-7 ? Attends. (Il prend la main de sa mère).
 M : Quoi ?
 E : 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ? Ah non, j'ai compté à l'envers. 12, 11, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5. C'était 5.
 (...)
 E : C'est 5 là.
 M : Bin oui, mais t'es pas sûr de toi, hein.
 E : Là c'est 9.
 M : Où ça ?
 E : Là c'est 8.
 M : Pourquoi ?
 E : Parce que il est écrit là.
 M : Non mais pourquoi ?
 E : Et parce que là t'as pris 1 dizaine du 9, et ça veut dire que t'as 8. (obs. 15)

Les occasions sont des erreurs de l'enfant faites en classe et corrigées à la maison. Pour ces explications, la mère utilise le mot « donc » pour faire des liens dans l'extrait ci-dessus comme dans le précédent.

Toutes les tentatives d'explication/monstration de procédures mathématiques que nous venons d'illustrer ont comme point de départ l'incapacité ou l'erreur de l'enfant dans des tâches d'achèvement ou la correction de tâches réalisées en classe. Ces manières de faire semblent proches de ce que Bruner (1993) appelle « démonstration » qui serait ici une « dé-monstration » dans le sens de présentation de modèles de solution pour une tâche. En effet, dans les additions à deux termes, la mère propose d'inverser les additions pour les rendre plus faciles : « Ok, pour que tu aies plus facile, quand tu as des choses comme ça, tu vois, $9+28$, tu vas pas commencer à compter 9 et après compter jusqu'à 28 parce que tu as pas assez de doigts. Donc tu mets le plus grand en avance et après tu comptes pour le plus petit, tu vois ? Quand c'est addition. ». Elle recherche la simplicité (associée à

la vitesse et à la sécurité) en comptant sur les doigts « Oui. Mais pourquoi tu comptes pas sur les doigts choucou ? C'est plus simple, ça va aller plus vite, et t'es sûr que c'est bon. ». Pour les additions à trois termes, la mère propose à l'enfant d'associer les deux premiers termes ou les deux derniers pour commencer « parce que c'est plus facile » (obs. 10). Ensuite, pour apprendre les tables de multiplication à l'enfant, elle lui apprend d'abord ce qu'elle appelle le comptage, c'est-à-dire la litanie des réponses aux différentes multiplications. « Le comptage par 3 ... C'est le résultat de la table de multiplication. Donc, tu vois. En fait la table par 3, quand tu dis la table par 3, dans le résultat, t'as le comptage par 3 ... moi je voudrais bien qu'il connaisse parce que si il connaît le comptage, il connaît tout de suite le résultat (obs. 12) ». Enfin, on voit aussi à de nombreuses reprises l'explication de la procédure du calcul écrit/posé pour soustraire des nombres, par exemple « on fait 80 moins 42 ... On peut pas 0 moins 2, qu'est-ce qu'on fait on met 1...donc 10 moins 2 ça fait combien ? 10 ...on n'a plus 8, parce qu'on a pris 1, donc on a 7. 7 moins 4 ... » (obs. 6) » et « ... Tu prends une dizaine, donc tu mets 1, pour avoir 12 » (obs. 15).

Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs

Si, comme on vient de le voir, il est important pour la mère de travailler, il ne faut pas le faire n'importe comment. A propos de ce qu'il ne faut pas faire, la mère parle souvent de l'importance de ne pas « deviner ». Elle s'insurge quand elle soupçonne qu'Edy « devine », « invente » au lieu de lire ou au lieu de calculer.

Ce souci de la mère apparaît souvent. Dès la première observation, la mère en parle à l'observatrice. Souvent, l'enfant ne lit pas le mot mais il cherche à le deviner. « La mère m'explique qu'il fait souvent ça ; donc elle lui demande de lire d'abord » (obs. 1). Lors d'une autre observation, l'enfant fait une erreur, il lit « sacs » au lieu de « cartables ». La mère lui demande pourquoi il invente.

M: Non, pourquoi tu veux inventer toi?
E : J'ai pas inventé...
M : Oui mais c'est pas « sacs » ici... allez !
E : Trois car-ta-bles
M : Nos trois cartables. (obs. 3)

En lisant « sacs » au lieu de « cartables », l'enfant fait référence au sens de la phrase. Il est possible aussi qu'il utilise le mot « sac » au quotidien au lieu de « cartable » peu usité actuellement. On voit néanmoins que l'enfant sait déchiffrer le mot quand la mère le lui demande. Cependant, cela n'a pas semblé être un problème pour lui de dire un mot aussi court que « sac » alors qu'il est écrit « cartable ». La mère ne fait pas de remarque, ni sur le sens proche des deux mots, ni sur la longueur du mot, elle lui dit de ne pas deviner (ce qui est équivalent à lui dire de déchiffrer, ce que l'enfant fait d'ailleurs).

En calcul, la mère souhaite toujours vérifier si l'enfant a calculé ou s'il a « deviné ». Une illustration d'un scénario qui se reproduit lors de plusieurs séances observées :

M : Mais non. $8+9$, ça fait 17. $8+8$?
E : 16 ?
M : Comment tu sais que ça fait 16 ? Tu as dit comme ça pour deviner ?
E : Non !!
M : Comment tu sais, alors ?
E : Mais, parce que je sais compter. J'ai enlevé 1.
M : Voilà. (obs.7)

Dans l'extrait ci-dessus, la mère insiste pour vérifier la compréhension de l'enfant en lui demandant deux fois comment il a trouvé la réponse.

Dans l'extrait suivant (obs. 15, voir annexe), la mère veut vérifier si l'enfant trouve la réponse et s'il peut l'expliquer. Même si l'enfant reste au départ sur le sens de la consigne et répond qu'il doit « relier », on voit que la mère souhaite le faire s'exprimer en termes de savoir : « Dis-moi l'opération que tu dois faire ».

E : Emma avait 10 €, elle a en, elle en a dépensé 5, combien lui reste-t-il ? (l'enfant est assis sur sa chaise en position « fœtale »).

M : Qu'est-ce que tu dois faire ? Dis-moi l'opération que tu dois faire ici (en faisant une croix avec son crayon pour montrer l'exercice).

E : Euh, on doit relier ?

M : Oui, mais qu'est-ce que tu dois faire ? Emma avait 10 €, elle en a dépensé 5, combien lui reste-t-il ? Est-ce que c'est une addition, une multiplication, une soustraction, c'est quoi ?

E : C'est une soustraction ? (il ne semble pas sûr de lui)

M : Oui, et comment on le fait ?

E : C'est, on fait par « fois » ?

M : On fait quoi, Edy pour savoir combien lui reste-t-il ?

E : Un divisé ?

M : On divise 10 par 5 ? J'ai 10 €. (Elle prend des crayons dans la trousse).

E : En fois, fois ?

M : Non, regarde.

E : Plus ?

M : J'ai trois crayons, attends je vais te montrer. J'ai trois crayons. Emma a trois crayons et elle a donné un à Donatella. Combien de crayons il me reste ?⁹²

E : C'est moins ?

M : Combien de, de, de crayons il me reste ?

E : 2.

M : 2. Pourquoi ?

E : Parce que j'ai donné.

M : Donc ça veut dire...

E : Moins.

M : Moins, allez. Comment est-ce qu'on fait ? (obs. 15)

Si l'enfant semble répondre au hasard aux questions (des fois ? un divisé ? plus ?) et avoir perdu le lien avec l'énoncé initial, le passage par la manipulation des crayons permet à la mère de revenir sur la question de départ qui est de faire le lien entre le problème et l'opération mathématique qu'il convient de choisir pour le résoudre.

⁹² On constate que c'est seulement quand la mère passe par la manipulation des crayons que l'enfant comprend ce qui est attendu de lui. Le terme « dépensé » dans « Emma en a dépensé 5 » ne fait pas « sens » pour lui. Il semble que le terme « donné » fait référence à la soustraction lorsque l'enfant dit « parce que j'ai donné ». Il est possible que ce terme soit habituellement utilisé dans la classe pour évoquer la soustraction. On peut supposer que si l'énoncé avait été « Emma en donne 5 au marchand », l'enfant aurait peut-être trouvé qu'il s'agit d'une soustraction.

Lors de cette même observation, elle lui fait remarquer qu'il est important de comprendre un problème portant sur les capacités.

M : Ça fait 1 litre. Donc ici, il fallait colorier tout et ici il ne fallait pas colorier ça. Et t'avais juste, si tu faisais ça, c'était juste.

M : T'as compris pourquoi, pourquoi ?

E : Parce que, euh, je sais pas comment on dit, expliquer...

M : Essaie un petit peu.

E : Mais je sais pas moi...

M : Allez, avec tes mots. (obs. 15)

Cette volonté que l'enfant comprenne apparaît aussi dans d'autres tâches, par exemple, dans une tâche de grammaire où elle vérifie que l'enfant a compris l'exercice consistant à entourer d'une couleur différente les déterminants masculins et féminins. Elle lui demande alors ce qu'il a compris « alors t'as compris quoi ? » (obs. 1).

Par ailleurs, définir les mots est une pratique de la mère. Lors d'une préparation de dictée encore, l'enfant ne demande pas la signification du mot « imperméable », mais ne sait pas lire le mot. La mère va vérifier s'il en connaît le sens.

M : Imper-mé-a-ble, imperméable, tu sais qu'est-ce que c'est ?

(E fait non de la tête).

M : C'est le truc qu'on met pour...

E : Un portable ?

M : Quoi ?

E : Portable ?

M : Non, non c'est un vêtement qu'on met... c'est un vêtement et on le met quand il y a de la pluie dehors... tu sais c'est comme le textile de la... du du parapluie, ça ne rentre pas l'eau, ça veut dire que ça ne rentre pas l'eau...

E : Je sais !

M : Ok, ça va ! (obs. 2)

C'est peut-être parce que la mère s'arrête pour expliquer des mots que l'enfant, lors des observations suivantes, lui demande d'expliquer le sens d'autres mots de la dictée à préparer, ici les mots « parrain », « daim » et « beige ». La première fois que l'enfant demande la signification du mot « parrain », la mère fait référence à un dessin animé. La

deuxième fois qu'il demande (presque 3/4 heure plus tard), la mère fait référence à son parrain à lui, en le nommant.

E: C'est quoi un parrain?

M : C'est... un parrain... c'est comme « Mes parents magiques » (l'émission s'appelle « mes parrains sont magiques », mais elle prononce « parents magiques ») tu connais le dessin animé que tu regardes avec les baguettes magiques, ça c'est un parrain.

(3/4 heure plus tard).

E : C'est quoi « un parrain » ?

M : Eh je te l'ai déjà expliqué...par exemple ta pa.. , ta ... eh non ton parrain, c'est Kostel. (obs. 3)

E : Un...daim...c'est quoi un daim ?

M : C'est un morceau de...de cuir. (obs. 3).

E: C'est quoi, beige ?

M : C'est une couleur.

E : Le beige je sais c'est quoi, je vais te montrer c'est quoi en ouvrant le plumier.

M : Oui...c'est ça en indiquant la couleur qui est sur le plumier. (obs. 4)

A quelques reprises, on constate aussi le souci de la mère de nommer le savoir en train d'être appris « ça s'appelle un article (obs. 6), ça s'appelle une addition (obs. 10) ».

Les mises en relation des tâches avec les savoirs sous-jacents à celles-ci apparaissent lorsque l'enfant fait des erreurs en lecture, en mathématiques et en orthographe. La mère apporte un étayage en soulignant une caractéristique déterminante pour exécuter la tâche qui se présente ici sous forme de lien entre la tâche et le savoir. Pour cela, en lecture et en calcul, elle explicite qu'il ne faut pas deviner mais lire ou calculer. En lecture, elle veut que l'enfant lise et ne devine pas les mots. En calcul, la mère souhaite vérifier si l'enfant a calculé ou souhaite qu'il utilise le langage mathématique spécifique aux opérations. Il est aussi important de comprendre ce qu'on fait ou ce qui est expliqué. En grammaire comme en mathématiques, la nécessité de comprendre est exprimée de façon récurrente par la mère.

Énoncer des lois générales ou règles impersonnelles

La mère présente parfois à l'enfant le savoir sous forme de règles. Elle utilise pour cela des formules où intervient le mot « toujours », que ce soit pour expliciter des règles de prononciation, de grammaire ou de mathématiques. Nous en donnons quelques illustrations ci-dessous que nous avons classées par occurrences apparaissant dans des tâches de français et dans des tâches de mathématiques, sans que ce classement n'ait d'autre but que la lisibilité du texte.

En orthographe/lecture/grammaire

Dans la lecture d'album, lorsque l'enfant se trompe, il arrive plusieurs fois que la mère lui lise correctement le son, en explicitant la « règle » de lecture. Lorsque l'enfant dit /ke/ pour « ce » dans la phrase « ce n'est pas une raison », la mère associe « c » et « e ». Un peu plus loin dans la lecture, lorsque l'enfant doit lire « mauvais », la mère explique à nouveau la formation des sons par « a et u c'est /o/, a et i c'est /é/ », et ainsi de suite.

M : « C » avec « e », c'est toujours /se/ ok ? (l'enfant vient de dire /ke/ pour le mot « ce » dans la lecture d'une phrase). (obs. 2)

E : Et là « a-u » (l'enfant demande comment se prononce a-u dans le mot « mauvais »)

M : O.

E : Mau-va.

M : Mauvais... a et u c'est /o/, a et i c'est /é/, ok ?

E : Ok.

M : Donc...

E : Mauvais. (obs. 2)

M : « e » avec « n » « en » (l'enfant a lu « ne ») (obs. 2)

Lors d'autres observations, dans la lecture d'album ou la réalisation d'exercices ajoutés par la mère au travail scolaire, d'autres « règles » de lecture ou d'écriture apparaissent.

(Edy lit le mot « réagir », il dit « ré » puis demande « c'est quelle lettre ? »)
M : C'est quelle lettre à ton avis ? C'est /g/ et /g/ avec « i » c'est /j/. (obs. 3)

M : Si tu veux écrire « j'ai », c'est toujours « j » apostrophe « a » « i ». Donc corrige ta phrase (l'enfant avait écrit « jai »). (obs. 7)

(Dans un exercice de conjugaison, l'enfant a relié uniquement le pronom « il » à la forme conjuguée et pense avoir terminé l'exercice).

M : Il y a « il » et « elle » toujours parce que il y a le féminin et le masculin, toujours toujours » (obs. 11).

(L'exercice de conjugaison consiste à indiquer le pronom personnel qui correspond à la forme conjuguée. Edy a indiqué « tu » devant « avez »).

M : Ici c'est quoi ?

E : Tu avez.

M : Tu avez ? C'est pas le présent.

E : /Vous/ avez.

M : Vous avez (avec la liaison).

E : Vous avez (avec la liaison).

M : C'est « e », /zeta/, c'est toujours le « e » /zeta/ pour le vous. (obs. 11)

Ainsi que dans un extrait ci-dessous en grammaire (obs. 11), après une erreur de l'enfant, la mère énonce une règle de conjugaison et l'accompagne des mots « toujours » et « parce que », on voit aussi des explications de règles par la mère incluant le « donc » argumentatif. Par exemple, dans l'extrait qui suit, la mère énonce la règle du « e » à la fin de l'adjectif au féminin.

M : La petite fille, tu as écrit la petit fille...

(...)

M : Tu vois, la petite ok...pourquoi la petite ?

E : Ah parce qu'il y a pas un « e » (il ne répond pas à la question, mais voit l'erreur qu'il a commise).

M : Non, parce que fille c'est féminin ou masculin ?

E : Féminin.

M : Donc on met le « e », s'il y a pas le « e » c'est masculin, ok ? (obs. 6)

Des règles sont aussi présentes dans l'accompagnement des tâches mathématiques. Dans les deux extraits qui suivent, la mère fait des liens entre l'addition et le fait d'ajouter (c'est « plus »). Elle montre aussi le lien entre la conjonction « et » de la langue française et l'addition en langage mathématique.

(Edy calcule $62 + 8$, il compte jusque 69 puis dit 50).

M : C'est des additions quand c'est plus, c'est toujours plus. (obs. 10)

(Edy a proposé une multiplication pour traduire « 5 pommes et 6 pommes » en langage mathématique).

M : Parce que le « et » ... tu vois, ce mot-là, il est toujours « plus ». Ici, « de », ça va être toujours « fois ». Quand tu as des problèmes de logique comme celui-là que je t'avais fait. Regarde celui-là...elle ressort une feuille qu'ils ont faite avant Il y a toujours des petits mots comme ça qui font voir qu'est-ce que tu dois utiliser, le plus, le moins, le fois. (obs. 7)⁹³

Ensuite, dans les quatre illustrations ci-dessous, la mère fait référence à la permanence des résultats en mathématiques.

M : 28. Rappelle-toi 7×4 , c'est toujours 28. Ça ne change pas, ok ? (obs. 12)

M : $30 : 2$, c'est toujours 15.

E : 15, oui.

M : Tu dois te rappeler ça. Allez, écris.

E : 15, 15, 15 (en écrivant). (obs. 15)

M : Toi t'as 10 doigts, moi j'ai 10 doigts, donc $10 + 10$ ça fait toujours 20. Ça ne change pas.

E : Si ça change.

M : Non ça ne change pas. (obs. 15)

La mère intervient lors des lectures ou exercices à terminer à la maison lorsque des erreurs et incapacités de l'enfant apparaissent. On constate l'usage fréquent de l'adverbe « toujours » par la mère dans les extraits ci-dessus. Cet emploi constitue un indice linguistique de sa volonté de généralisation : c'est toujours /se/ (obs. 2) ; « Si tu veux écrire « j'ai », c'est toujours « j » apostrophe « a » « i » (obs. 7) ; « C'est « e », /zeta/, c'est toujours le « e » /zeta/ pour le vous » (obs. 11) ; « C'est des additions quand c'est plus, c'est toujours plus » (obs. 10) ; 7×4 , c'est toujours 28. Ça ne change pas » (obs. 12) ; « $30 : 2$, c'est toujours 15 » (obs. 15) ; « Donc $10 + 10$ ça fait toujours 20. Ça ne change pas » (obs.

⁹³ La mère explique à l'enfant que si, dans un problème, il y a le mot « de » comme dans « il y a 5 équipes de 3 enfants », l'enfant doit multiplier. Par ailleurs, s'il voit « 6 pommes et 5 poires », le mot « et » fait savoir qu'il faut additionner : « Le mot « et » il est toujours « plus » » signifie donc « quand tu vois « et » dans un problème mathématique, tu dois additionner ».

15). On voit apparaître aussi « parce que » explicatif à côté de « toujours » : « il y a « il » et « elle » toujours parce que il y a le féminin et le masculin, toujours toujours » (obs. 11). Quelques fois la règle est formulée de manière plus implicite, seulement la forme « c'est » « a et u c'est /o/, a et i c'est /é/ » (obs. 2) « /g/ avec « i » c'est /j/ » (obs. 3) ou la juxtaposition comme dans « « e » avec « n » « en » (obs. 2) ». La caractéristique déterminante de la tâche pour exécuter la tâche qui est mise en avant par la mère est ici l'existence d'invariances au sein du savoir.

Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux

La mère montre les ressemblances entre éléments dans une même tâche ou dans différentes tâches en lecture, d'écriture ou en mathématiques.

En lecture, elle établit un lien de ressemblance entre différentes tâches où la même difficulté apparaît. La mère fait référence, pour la lecture du mot « que », à la lettre « q » rencontrée précédemment dans la préparation de la dictée dans le mot « cinq ». « Je te disais tout à l'heure ... regarde le cinq c'est la même lettre qu'ici, tu vois ? » (obs. 2).

La mère fait aussi des liens avec d'autres mots courants du quotidien connus de l'enfant. Lors d'une préparation de dictée, étant donné que l'enfant semble hésiter, elle pointe le son « ch » du mot chaise « /chai/, « comme chambre, comme chat ... chaise » (obs. 4). La mère fait remarquer le même son et la même orthographe de « ch » dans ces différents mots.

Si la plupart des similitudes sont pointées par la mère durant des tâches de lecture, on en trouve également dans des tâches d'écriture (obs. 7) ou de mathématiques (obs. 12 et 14).

Lors d'une tâche d'écriture, l'enfant a écrit « jai » au lieu de « j'ai ». La mère tente de l'aider en lui expliquant la similitude avec un exercice réalisé peu avant.

M : Oui mais « j'ai », comment est-ce qu'on écrit « j'ai » ? C'est le même que tout à l'heure, non ? « J'ai ».

E : Hein.

M : Bin oui.

E : Le « a », c'est comment ?

M : Ici, regarde, chouchou. (obs. 7)

Lors d'une tâche de mathématiques, suite à un échec lors d'une évaluation, la mère fait également des liens entre les résultats de deux tables et entre les procédés opératoires pour aider Edy à résoudre les multiplications ou à retenir les tables

M : Bin voilà. Et si tu regardes, comme ça tu vas avoir facile pour les autres tables. Tu vois, 3×4 , non 4×3 , ça fait 12, 3×4 , ça fait 12 aussi (elle souligne le « 12 » dans les deux colonnes).

E : Ah.

M : Donc si tu connais 3×4 , tu connais forcément 4×3 . Tu vois ? C'est le même résultat. (obs. 12)

Edy ne trouve pas la réponse du calcul 3×20

M : Non, non, Loulou, ce que j'essaie de te dire c'est 3×20 , c'est aussi $20 + 20 + 20$, c'est la même chose. Tiens tu vas voir. 3×20 ? (...) Et maintenant, je vais te montrer $20 + 20 + 20$, c'est 60 et 3×20 , c'est 60. Donc, c'est la même chose. (obs. 14)

Outre ces similitudes, suite à des erreurs ou des questions de l'enfant, la mère pointe également des différences dans des tâches de lecture. Dans les quatre extraits qui suivent, les différences pointées par la mère concernent des lettres : « Oui tu les inverses mais c'est pas la même chose » (obs. 2), des mots : « Ça fait partie de la même famille, [mais] c'est un autre mot » (obs. 3) ; « C'est plus ou moins comme... mais il y a une lettre en plus » (obs. 4) et la prononciation : « S'il y avait deux « s », ce serait » (obs. 4).

(Le mot à lire est « ne », l'enfant lit « en »).

M : C'est pas « en » parce que « en » ça commence par e-n ... oui tu les inverses mais c'est pas la même chose, ça commence par « n », pas par « e », parce que quand ça commence par « e » c'est « en », tu vois et c'est « n », pas « e », ok ? (obs. 2)

M : « La » c'est un mot, « peinture » c'est un autre mot ; peindre et peinture ... ça fait partie de la même famille ... peindre c'est avec « d » et peinture c'est avec « t ». (obs. 3)

M : Un aigle ...c'est plus au moins comme « aile » mais il y a une lettre en plus... (obs. 4)

E : Il y a deux « s » ou qu'un « s » (...)

M : Maison...s'il y avait deux « s » je disais /maisson/.

E : /Maison/ ça veut dire rien...

M : Ça veut dire rien...donc moi je dis maison, parce que un seul « s » on le lit /zeta/.

E : Un « z » un /zed/ c'est quoi encore ? (obs. 4)

Parfois, la connaissance imparfaite de la langue française peut venir entraver les explications données par la mère en termes de ressemblances et différences. Dès le départ de la dictée concernant les homophones ain et ein, la mère fait la distinction entre les « sons » « ain » et « ein ». On pourrait se dire qu'il s'agit d'un problème de précision du vocabulaire et qu'elle fait référence à la différence d'orthographe. Cependant, vers la fin de l'observation, on remarque qu'elle pense qu'il y a vraiment une différence de son.

M : Par exemple comment est-ce qu'on lit (ain) /ein/ et (ein) /ein/ ...donc c'est celui-là ...le ain je le dis /ein/ et l'autre [ein] je le dis /ein/...t'entends la différence ?

(E fait non de la tête).

M : Non ? Et dis-le toi !

E : /Ein/ /ein/.

M : C'est /ein/ (en montrant « ain ») et /ein/ (en montrant « ein »).

E : /Ein/ /ein/.

M : « Frein », « saint », c'est un autre son...tu l'entends pas ?

(E fait non de la tête).

M : Non ! ça va... (obs. 3)

Les mises en évidence des ressemblances et différences entre éléments d'une ou plusieurs tâche(s) apparaissent à l'occasion d'erreurs le plus souvent, mais aussi parfois de questions de l'enfant. Celles-ci surviennent le plus souvent lors des tâches de lecture, mais nous en avons relevé également dans des tâches d'écriture et de mathématiques. La mère montre

alors une caractéristique déterminante pour exécuter la tâche en termes de similitude ou différence avec ce qui est connu ou visible sur la tâche, sans toutefois nommer les principes d'invariance ou d'équivalence. En ce qui concerne cette dernière remarque, il est possible que la mère ne connaisse pas tous les termes propres au langage scolaire en français puisqu'elle a été à l'école en Roumanie.

Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant)

La mère est amenée à apprendre à lire à l'enfant car il ne sait pas lire. Le plus souvent, elle lui « montre » comment lire correctement lorsqu'il ne « sait pas » ou qu'il fait une erreur. Malgré la forte récurrence de ces moments où la mère lit la lettre, la syllabe, le mot suite à une erreur ou incapacité de l'enfant, nous choisissons de proposer dans ce qui suit une illustration issue d'une seule séance consacrée à une préparation de dictée car celle-ci nous semble représentative de la manière de procéder de la mère. Il s'agit de la deuxième observation effectuée dans la famille.

Pour approcher les effets de l'accompagnement de la mère, nous analysons ci-dessous trois lectures successives par l'enfant de la liste de mots qu'il prépare pour une dictée qui sera évaluée en classe deux jours plus tard. Il n'est pas demandé de lire les mots, c'est la mère qui demande à l'enfant de le faire avant de les écrire. Après deux lectures, la mère tente de dicter les mots, mais après trois mots dictés, elle constate « Bon ça ne marche pas... on lit encore... ». L'enfant lit les mots une troisième fois.

Nous ne reprenons pas ici l'entièreté des trois lectures. Certains mots sont, en effet, lus correctement par l'enfant dès la première lecture (par exemple : cinq, chagrin, singe, intelligent, imprimante ...). Nous avons sélectionné quatre évolutions différentes de la lecture au fil des lectures, à partir de la « réponse » (dans ce cas, le mot lu correctement) de la mère à l'enfant, soit suite à une erreur, soit suite à l'expression par celui-ci de son incapacité à lire le mot. L'ensemble des trois lectures de mots dure 20 minutes.

Première illustration (le mot « indien »)

Première lecture	Deuxième lecture	Troisième lecture
E : In...in ... (Silence) E: Il y a. M: Il y a quoi? (Silence) E : Je sais pas lire ce ... comme on entend i-e-n M : Un in-di-en, /indien/ («en» prononcé /un/). E: Indien « («en» prononcé /in/). M: Oui voilà.	E : Indien	E : Indien

A la demande de l'enfant, lors de la première lecture, la mère montre comment se lit « ien ». Ensuite, lors de la deuxième et troisième lecture, l'enfant lit le mot sans erreur ni hésitation.

Deuxième illustration (le mot « raisin »)

Première lecture	Deuxième lecture	Troisième lecture
E : Du ra...sin ... je sais pas. M : Du raisin. E : Du raisin.	E : Du sin. M: Non E: C'est quoi? M: Lis! (Petit silence) E : Du raisin ! M : Voilà	E : Du ra ... du raisin.

L'enfant exprime à nouveau son incapacité à lire lors de la première lecture. La mère dit le mot correctement. Lors de la deuxième lecture, la mère ne dit plus la réponse mais incite l'enfant à lire par lui-même : « lis » répond-elle lorsque l'enfant lui demande la réponse.

L'enfant lit le mot seul. Lors de la troisième lecture, l'enfant lit le mot en corrigeant lui-même sa lecture sans intervention de la mère « du ra ... du raisin »

Troisième illustration (le mot « imperméable »)

Première lecture	Deuxième lecture	Troisième lecture
<p>E : Im ... im-pri. M : Imper ... E : Imper-mé... je sais pas. M : Imper-mé-a-ble, imperméable, tu sais qu'est-ce que c'est ? E (fait non de la tête). M : C'est le truc qu'on met pour... E : Un portable ? M : Quoi ? E : Portable ? M : Non, non c'est un vêtement qu'on met... c'est un vêtement, et on le met quand il y a de la pluie dehors... tu sais c'est comme le textile de la... du du parapluie, ça ne rentre pas l'eau, ça veut dire que ça ne rentre pas l'eau... E : Je sais ! M : Ok ! ça va !</p>	<p>E : Im .. im-pri ... je sais pas là. M : Imper. E : Imper. M : Méa. E: Impermé? M: Imperméable!</p>	<p>E: Impè... pré. M: Imper. E: Imper-mé –table ... je ne sais pas comment on dit. M : Si tu ne lis pas, tu ne vas pas savoir. E : Impe M : Mais lis ! imper-mé-a-ble.</p>

Lors de la première lecture du mot, comme c'est le cas pour les mots « indien » et « raisin », l'enfant dit qu'il ne « sait pas ». La mère dit le mot et en explique la signification, ainsi que nous l'avons vu précédemment. Lors de la deuxième lecture, l'enfant exprime à nouveau son incapacité, la mère lui dit le mot petit à petit, en prolongeant celui-ci. A la troisième lecture, l'enfant commence à s'approcher de la lecture correcte, mais exprime à nouveau son incapacité (je ne sais pas comment on dit). La mère, contrairement aux deux premières fois, incite explicitement l'enfant à se référer au mot à lire (« si tu ne lis pas, tu ne vas pas savoir » et ensuite « mais lis ! »). Pour l'ensemble de ces lectures, même si l'aide de la mère évolue vers un lien plus explicite avec le texte et si la lecture de l'enfant se rapproche du mot attendu, on le voit exprimer trois fois de suite son incapacité.

Quatrième illustration (le mot “impatient”)

Première lecture	Deuxième lecture	Troisième lecture
<p>E: Impa... comment tu le sens t - i - e - n ?</p> <p>M: Mais t avec i ça fait quoi?</p> <p>E : Sais pas.</p> <p>M : Impaci... t avec i ça fait /s/, e avec n « en ».</p> <p>E : En.</p> <p>M : En ... impatie.</p> <p>E : Impatient.</p> <p>M : Voilà.</p>	<p>E : Impa... c'est quoi maman, ça? t - i ?</p> <p>M : Impati (lu - /impasi/)</p> <p>E : Impatient.</p> <p>M : Voilà.</p>	<p>E: Impa...</p> <p>M: j'ai mis là comment est-ce qu'on lit? Impa ...</p> <p>E: Impa, impatient.</p> <p>M: Voilà.</p>

Lors de la première lecture, l'enfant demande comment se prononce « ien ». La mère décompose la lecture. Elle associe le « t » et le « i » en montrant que le « t » se lit « s ». Ensuite, elle associe “e” et “n” pour le son “en”. L'enfant interroge à nouveau la mère lors de la deuxième lecture. A la troisième lecture, l'enfant n'arrive pas à lire le mot. Entre la deuxième et la troisième lecture, la mère a inscrit au bas de la page la manière dont on lit certaines lettres. Elle y fait référence pour aider l'enfant à lire.

Pour essayer d'apprendre à lire à l'enfant, la mère se heurte à des obstacles, ici l'incapacité de l'enfant à lire les mots à préparer pour la dictée. Ceux-ci sont autant d'occasions pour elle d'agir. Au départ, elle reprend ces erreurs par la forme correcte. Cependant, nous constatons que les aides apportées à l'enfant évoluent au fil des lectures successives. La mère incite l'enfant à lire seul ou à se référer aux annotations inscrites pour l'aider. Les aides n'ont pas toujours l'effet escompté pour la mère. Si pour « indien », une seule aide suffit à lire le mot correctement par la suite, à l'inverse, le mot « impatient » ne sera pas encore lu à la troisième lecture.

Comme nous l'avons annoncé au début de ce point consacré aux moments où la mère « montre » à l'enfant la réponse, l'aide apportée par la mère est diverse et évolutive au cours des lectures. Du point de vue de l'étayage, il semble qu'elle agit avant tout dans le but de contrôler la frustration liée à son incapacité à lire, tout en axant son aide sur

différentes caractéristiques de la tâche (le sens du mot « imperméable », l'explication de l'association de deux lettres « t avec i ça fait /s/, e avec n « en »). On constate que les aides apportées évoluent en fonction de ce que l'enfant est censé déjà connaître et qu'il y a dévolution de l'agentivité vers l'enfant au fil des lectures.

Conclusion du troisième portrait

Dans ce troisième portrait, la mère réagit la plupart du temps à l'incapacité et aux erreurs de l'enfant durant les devoirs. A la différence des autres portraits, la mère intervient aussi plus globalement suite à des échecs aux évaluations scolaires.

Comme dans le deuxième portrait, beaucoup de tâches scolaires effectuées à la maison sont invisibles (matériellement) par l'école. Il ne s'agit pas ici de lecture, mais de préparations de dictées et d'apprentissage des tables de multiplication. Ces tâches prennent beaucoup de temps malgré l'absence d'interférences avec les autres activités familiales. La durée du travail scolaire est aussi allongée d'une part par l'achèvement et la correction du travail effectué en classe transmis par l'enseignante et d'autre part par les exercices supplémentaires ajoutés par la mère. Le temps consacré par celle-ci à l'accompagnement des devoirs est donc très long (en moyenne une heure), sans doute parce qu'Edy a beaucoup de difficultés, mais aussi peut-être parce qu'il est enfant unique et que, de plus, la mère considère que c'est une chance pour lui d'être aidé alors qu'elle-même ne l'a pas été durant sa scolarité. Dans la mesure où il s'agit d'un travail de longue haleine, il n'est pas étonnant que les aides les plus fréquentes soient des pratiques relevant de la « motivation » (Cuisinier, 1996). La mère « motive » Edy en contrôlant sa frustration. Elle apporte notamment une aide évolutive en fonction des progrès de l'enfant dans les tâches de lecture. Suite à un échec important lors d'un contrôle mathématique ayant révélé des lacunes importantes de l'enfant, elle l'incite à travailler.

La mère prend ainsi la responsabilité de l'échec de l'enfant en lui faisant apprendre ce qu'il n'a pas appris en classe. La résistance à la domination (de Certeau, 1990) se traduit, chez

cette mère, par la prise en charge des apprentissages scolaires aussi bien en veillant à ce que l'enfant termine tout ce qui n'a pas été fait en classe qu'en préparant l'évaluation future des apprentissages. Les marges de manœuvre semblent réduites comme dans les deux premiers portraits. On observe en effet, aussi dans cette famille, l'incapacité de l'enfant à réaliser les devoirs et la mise en place par le parent de diverses pratiques pour tenter d'apprendre à l'enfant ce qu'il n'a pas appris en classe. Même si la mère semble avoir le contrôle (Bernstein, 2007) de la situation par un cadrage de l'activité qu'elle organise, découpe en étapes et planifie, celle-ci est toujours sous le contrôle scolaire de l'enseignante car l'enfant est menacé de redoublement, ce que la mère veut à tout prix éviter.

Outre les aides liées à la motivation, l'étayage apporté par la mère concerne aussi la « définition de l'espace-problème » (Cuisinier, 1996). Nous avons en effet repéré un grand nombre de pratiques signalant des caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche (mettre en relation les tâches scolaires avec des savoirs, énoncer des règles du savoir et mettre en relation différents éléments des tâches pour en montrer les similitudes et les différencier). Celles-ci sont porteuses de scripturalité dans la mesure où elles objectivent les savoirs sous forme de règles générales, décontextualisent les tâches en les mettant en rapport avec les savoirs correspondants et évitent la fragmentation de celles-ci en établissant des liens entre leurs différents éléments. Ces pratiques apparaissent dans tous les types de tâches : lecture, orthographe et mathématiques. Dans une moindre proportion, on trouve des (dé)monstrations de procédures de résolution dans l'effectuation des tâches mathématiques.

8-4 Portrait Ethane et sa mère

Ethane est en deuxième de l'enseignement primaire⁹⁴ lors des observations en 2009-2010. Les quinze observations d'Ethane et de sa mère représentent dix heures d'observation. La première observation a fait l'objet d'un compte rendu, ensuite dix observations ont été enregistrées et enfin quatre observations ont été filmées. Les conversations informelles ont lieu au cours de la réalisation des tâches scolaires. La petite sœur de deux ans est toujours présente et interfère dans la réalisation des devoirs. La sœur aînée, âgée de dix ans, aide parfois Ethane à faire ses devoirs à la demande de la mère.

8-4-1 Contexte des pratiques d'accompagnement

A. Les tâches scolaires

Les observations d'Ethane et sa mère portent sur la réalisation de dix-sept tâches scolaires. Les dix tâches de mathématiques visent presque exclusivement l'entraînement en calcul mental. La consigne de ces entraînements inscrite dans le journal de classe est « je pêche 10 calculs ». L'enfant prend au hasard dans une boîte une étiquette marquée d'un calcul (par exemple 20-14) et inscrit la réponse sur une feuille prévue à cet effet intitulée « je suis un champion en calcul » sans inscrire le calcul (voir annexe obs. 8). Les six tâches de français concernent la lecture/écriture (discriminer des sons proches), la syntaxe (reformer des phrases, relire un document réalisé en classe, réaliser des exercices sur le masculin/féminin), l'orthographe (corriger des dictées). Les deux tâches d'éveil portent

⁹⁴ Equivalent CE1.

l'une sur le nombre de jours par mois (intitulée « le calendrier ») et l'autre sur le chocolat (dans les deux cas, la consigne indiquée dans le journal de classe demande de « lire » ou « relire » : « je relis le calendrier », « je lis le chocolat »). De plus, apparaît une fois « je termine tous mes travaux en retard ». Il s'agit peut-être d'une consigne particulière qui n'apparaît pas chez tous les élèves de la classe. En effet, il est possible que cette dernière consigne soit liée aux absences d'Ethane et/ou à son « manque de travail en classe » signalés dans le journal de classe par l'institutrice.

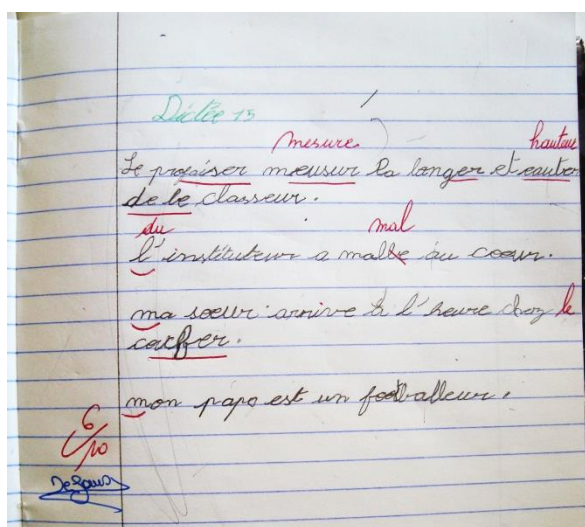
Les consignes, inscrites dans le journal de classe, commencent le plus souvent par « je » : « je relis » « je fais signer les dictées » « je corrige et je fais signer », « je pêche 10 calculs », etc. Certaines de ces consignes incluent des éléments de contenus de savoir, par exemple je relis « les déterminants », je relis « la table par 4 », etc. La forme des consignes écrites à la première personne du singulier (nous ne la rencontrons que dans ce portrait)⁹⁵ semble responsabiliser l'enfant qui serait en quelque sorte en train de se parler à lui-même et non de répondre à une injonction sous forme d'impératif. Cette formule nous semble plus proche d'une vision en termes d'autodétermination si on la compare aux impératifs qui font davantage penser à de l'hétérodétermination. Le journal de classe est contrôlé et signé par la mère. On trouve aussi, sur les devoirs mêmes, quelques consignes sous forme d'impératifs s'adressant à l'enfant : ajoute, complète, classe, écris, entoure, place, reforme. Celles-ci font partie de devoirs qui semblent tirés de manuels. Parfois l'origine est explicite : le nom du manuel apparaît sur la photocopie distribuée aux élèves. Pour d'autres devoirs, c'est moins explicite, mais la graphie ainsi que les illustrations font penser à des pages extraites de manuels papiers ou de ressources électroniques, ou du moins à du copier/coller d'extraits de celles-ci.

Dans ces devoirs provenant de ressources extérieures, un titre est souvent présent. Lorsqu'il est présent, il est formulé sous forme de compétences : « Savoir calculer » ; « Savoir écrire an/am – en/em – on/om – in/im » ; « Savoir lire et écrire les sons » ; « Savoir lire l'heure ». Deux titres font référence à des contenus de savoir, l'un des deux est tiré

⁹⁵ Nous ne savons pas s'il s'agit d'une particularité de l'enseignante de l'enfant.

explicitement d'un manuel scolaire : « Additions avec passage (Du + u = Du), l'autre semble être un mixte entre manuel et personnalisation par l'enseignante « Le nom est au masculin ou au féminin ». Chacun de ces titres est suivi d'une consigne à l'impératif⁹⁶ qui exprime davantage l'idée d'une production à réaliser (on pourrait dire aussi qui opérationnalise la compétence). Sur un devoir de mathématiques, un titre est écrit à la main par l'enfant dans un cahier, les calculs sont écrits également par l'enfant. Une consigne est métaphorique, mais, il y est question aussi de « savoir calculer » (bien qu'ici, il s'agisse plutôt d'écrire des nombres)⁹⁷.

Peu d'éléments accompagnent les devoirs si ce n'est que ceux-ci font parfois partie de cahiers thématiques (les dictées ensemble dans un même cahier par exemple). On constate néanmoins deux exceptions. Pour un devoir d'écriture⁹⁸ qui consiste à compléter des mots par la syllabe adéquate, il est demandé à l'enfant de lire la synthèse et les exemples réalisés en classe avant de compléter la feuille de devoir. Pour un devoir de



mathématiques, un modèle de résolution est présent sur le devoir (obs. 15 – voir annexe). De plus, on constate, pour les corrections de dictées (obs.5), que des indications sont notées par l'institutrice : certaines erreurs sont seulement soulignées (la minuscule en début de phrase (3x) et les mots « coiffeur »,

⁹⁶ « Savoir calculer » est suivi de « Arriveras-tu tout de même à le compléter ? (...) Complète-le (obs. 2) ; « Savoir lire l'heure » est suivi de « Place les aiguilles correctement sur l'horloge selon l'heure indiquée » (obs. 7) ; « Savoir lire et écrire les sons » est suivi de « complète, entoure, écris ... » (obs. 3) ; « Savoir écrire » est suivi de « exerce-toi pour bien te préparer au contrôle » (obs. 3).

⁹⁷ « Savoir calculer. Le carré magique. La sorcière a laissé tomber son pot de peinture sur notre carré. Arriveras-tu tout de même à le compléter ? (Uniquement les cases grises). Notre sorcière farceuse a jeté un drôle de sort sur ce carré-ci ... il est en petits morceaux. Complète-le. » Il s'agit de compléter un carré reprenant les nombres de 1 à 100 puis des fragments de ce carré (obs. 2 - voir annexe).

⁹⁸ Savoir écrire an/am – en/em – on/om – in/im » (obs. 3).

« longueur » et « professeur ») ; pour d'autres erreurs, l'institutrice a inscrit le mot correct au-dessus de l'erreur « mesure », « hauteur » et « mal ». Il n'y a pas d'indication pour les corrections des contrôles de mathématiques, l'enfant doit trouver la réponse correcte.

Les traces écrites attendues sont des nombres, des syllabes ou des mots (à corriger et/ou à recopier). Les nombres apparaissent dans la tâche qui consiste à compléter un carré reprenant les nombres de 1 à 100 (obs. 2 – voir annexe). Ils apparaissent aussi sur les feuilles « je suis un champion en calcul » (obs. 8 – voir annexe) et, dans ce cas, il s'agit de réponses à un calcul sans le calcul correspondant, mais avec une évaluation prévue du nombre de réponses correctes (tâche décrite au début de ce point). L'écriture de syllabes est prévue dans une tâche où il s'agit de choisir entre deux formes d'un même son pour compléter des mots « (an/am – en/em, on/om – in/im », (par exemple, une ... balance) (obs. 3). Enfin, des mots et phrases sont écrits lorsqu'il s'agit de recopier une dictée en tenant compte des erreurs soulignées ou corrigées par l'institutrice. Pour les tâches dont la consigne est de « lire » ou « relire », aucune trace du travail scolaire réalisé à la maison ne circule vers l'école.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'attendu de devoir correct, une seule mention explicite apparaît dans une consigne « Place les aiguilles correctement sur l'horloge selon l'heure indiquée ». Cette attente apparaît également dans la demande de corrections des évaluations (contrôles) et concerne la correction du travail réalisé en classe.

B. L'organisation du temps et de l'espace familial

B-1 Organisation du temps familial

De manière générale, le journal de classe est le document scolaire de référence dans cette famille. Il est quotidiennement consulté. L'enfant ainsi que la mère le lisent souvent à haute voix. Celle-ci lit également les différentes annonces de l'école, toujours à voix haute. Ces différents documents ne passent donc pas inaperçus. Le journal de classe ne concerne

pas le planning de toute la famille, mais sert en tout cas de repères dans l'organisation scolaire de l'enfant. On y retrouve les devoirs, mais aussi les sorties scolaires. Il n'est pas seulement un outil utilisé au jour le jour, il permet de se rendre compte du travail à fournir pour toute la semaine. La mère va par exemple rappeler à l'enfant qu'il a une dictée à corriger pour la fin de la semaine. Il y a aussi les documents de l'école qui informent des activités/événements scolaires et parascolaires ou du menu de la cantine à réserver. La mère semble toujours y prêter attention et s'organise en fonction. Lors d'une observation, elle inscrit par exemple chacun des enfants à des jours différents à la cantine en fonction du menu qu'ils apprécient.

Il n'y a pas de calendrier visible dans l'appartement, ni de listes, de classements ou de petits mots quotidiens. Malgré cela, la mère semble connaître le planning des semaines, les rendez-vous, les jours où les enfants ont des activités : « Hé t'as gym jeudi, ton sac de gym est à l'école hein? ». Par rapport aux jours d'observations, la mère sait dire à l'avance si elle a un rendez-vous. Aucun rendez-vous d'observation n'a été annulé en dernière minute, ce qui montre une certaine stabilité dans la gestion du temps familial. Cependant, les absences répétées de l'enfant à l'école perturbent la régularité de l'emploi du temps. Il semble que des aléas du quotidien, notamment la santé précaire de la mère, empêchent le respect du planning et mettent à mal les principes énoncés par la mère. Dans les reproches que la fille aînée fait à la mère, il apparaît qu'une explication des absences serait que la mère cède aux refus de l'enfant de se rendre à l'école en le laissant dormir le matin et que parfois, elle-même ne se réveille pas assez tôt.

Délimitation du temps consacré au travail scolaire

Le rituel de début de tâche est assez récurrent. Il consiste à chercher le classeur, le cahier, la feuille ou à trouver des objets nécessaires à la réalisation du devoir (bic, latte⁹⁹, etc.). Parfois, ce qui est cherché est trouvé, et parfois il ne l'est pas, du coup le devoir ne sera

⁹⁹ Équivalent de règle en France.

pas fait. Cette dernière situation est néanmoins rare. Il est donc assez difficile de « délimiter » quand commence le devoir. Est-ce à partir de la recherche des éléments matériels comme on vient de le voir ? Est-ce quand la mère lit les consignes dans le journal de classe ? Ou encore quand l'enfant ouvre son cahier de devoirs ? Il se passe souvent plus de dix minutes avant que la réalisation, matériellement parlant, du devoir ne commence. Cet intervalle est occupé par tout autre chose que le devoir. Le plus souvent, l'enfant commence seul, sa mère l'« invitante » à commencer par des injonctions à « faire ses devoirs ».

Les injonctions telles que « fais tes devoirs »¹⁰⁰ sont très fréquentes en début, et même aussi souvent en cours de réalisation des devoirs :

L'enfant se lève et va montrer son devoir à sa mère : Maman, regarde ce que j'ai à faire ; la mère répond : « Et bien, fais ... » (obs.4) ; Fais tes devoirs s'il te plait (obs.6) ; « Allez Ethane tes devoirs, donne-moi ton journal de classe », « Allez, gros ! », « Oh !! allez Éthane s'te plait fais tes devoirs » (obs. 7) ; « Allez chouchou » (obs. 8), etc.

Parfois les injonctions sont un peu plus précises, mais elles restent quand même assez générales. Par exemple, il est demandé de « faire ses calculs » ou de « faire la dictée » alors que dans les deux cas, il s'agit de correction.

« Fais tes calculs ! ... ou j'vais te mettre un mot » (obs. 13) (début)
« Fais ta dictée, toi ! » (40^{ème} minute) « Fais tes devoirs » (50^{ème} minute) (obs. 5)

La fin du devoir n'est pas toujours marquée par la fin des tâches à réaliser. En effet, parfois l'enfant n'a pas le matériel nécessaire pour réaliser la tâche et il ne la réalise pas, comme on l'a vu précédemment. Dans certains cas, le devoir est reporté au lendemain. Parfois encore, une partie des devoirs semble oubliée. Le seul critère récurrent marquant la fin du devoir est d'ordre spatial. Il s'agit de l'insistance de la mère à provoquer le dégagement des objets scolaires hors de l'espace de vie familiale : « T'as fini tes devoirs? ... tout ?... et ben range ...et ben range alors » (obs. 4) ; « C'est terminé ... tiens ceux-là tu peux les ranger

¹⁰⁰ Nous y reviendrons plus précisément dans l'étude des pratiques d'accompagnement.

dans l'enveloppe ... voilà tu peux ranger » (obs. 7) ; « Regarde tout l'bordel sur la table!... tu ranges allez tu ranges avant d'aller jouer, tu ranges! » (obs. 10), etc. Cependant, la nécessité de rangement n'apparaît jamais comme cause de la fin des devoirs et semble plutôt en être la conséquence. Le rangement paraît davantage être lié à la préoccupation d'ordre et de propreté de l'espace familial par la mère. Nous motivons notre interprétation par l'apparition de cette préoccupation à d'autres moments de la vie quotidienne. Elle dit notamment qu'elle aime que « tout soit propre et fait en temps et en heure » (obs. 6) et planifie le travail ménager « Aujourd'hui repassage, demain nettoyage » (obs. 7). Par ailleurs, nous ne l'avons jamais entendu demander à l'enfant de ranger pour libérer l'espace par exemple pour le repas ou d'autres activités familiales.

Un autre critère délimitant également le temps du devoir est celui du temps de jeu pour l'enfant. « Jouer » équivaut à « jouer dehors » et l'enfant ne peut aller jouer dehors s'il n'a pas terminé ses devoirs.

Dans cette famille, le travail scolaire est peu délimité par rapport aux autres activités de la famille. En effet, en dehors de la séquence triadique « bain-souper-dodo » récurrente dans les propos de la mère, il semble qu'on ait affaire à un *no man's land* entre 16 H 15 et 18-19H. Durant cette période, les temps sociaux semblent s'entrecroiser. Ceci se traduit par des changements de registres très fréquents. Nous observons des passages du devoir à autre chose (télévision, téléphone, conversations diverses, etc.) avec retours intermittents sur le devoir. Le plus souvent, la digression est à l'initiative de l'enfant. Souvent, la mère participe à la discussion puis, par moments, tente de faire reprendre le travail à l'enfant.

Pour illustrer notre propos, nous constatons, dans l'extrait qui suit, que la mère tente d'enrôler l'enfant dans la tâche « S'te plait, allez ! ». L'enfant demande alors à la mère de corriger à sa place, mais elle refuse. S'en suit une longue digression de cinq minutes où l'enfant discute d'abord avec la mère sur le fait qu'il n'ira pas à l'école, puis l'enfant parle de football. L'extrait se termine par la demande réitérée à la mère de corriger la dictée à sa place.

M: Ethane, s'te plait, allez !

E: Mais viens corriger à ma place...

M: Non je n'corrigerai pas à ta place!

Ethane: Siii.

M: Non.

E (tout bas): Alors j'le fais pas.

M: Ben j'm'en fous c'est pas moi qui serai punie demain à l'école, c'est toi.

E: J'm'en fous parce que si j'vais pas à l'école...

M: Tu vas à l'école! Moi je pars demain.

E: Je m'en fous... j'irai chez mamy.

M: Mais tu vas à l'école, c'est pas une raison.

E: Nooooo ça m'embête l'école, c'est chiant l'école.

M: Ben oui ça s'voit.

E: J'vais quitter l'école (il rit).

M: Si tu vas pas à l'école, plus tard qu'est-ce que tu vas faire?

E (réfléchit puis dit) : Comme toi hihi.

M: Ben moi j'ai été à l'école, tu sais.

E (crie et s'énerve) : Ça m'éneeeevre, m'éneeeerve.

M: Même si j'avais pas vraiment envie d'y aller, j'y allais.
(L'enfant continue à s'énerver, tape sur la table).

E: Mais j'aime pas (...) (il parle de la dictée).

M: Et moi j'en peux rien hein c'est pas moi qui (...)

E: Mais tous les vendredis j'y vais pas quand y a une dictée.

M: C'est ça ouais.

Ethane: J'y vais pas, j'y vais plus.

(...)

E: ... En plus j'pourrai même pas jouer au foot, j'suis l'meilleur de toute la cour (...) à part ... qui joue super bien, on est tous les deux les plus forts du monde (...) comme Ronaldo. Le p'tit G... il m'a marqué deux coups francs d'affilée à la ... à la Cristiano Ronaldo.

Obs. : Ah ouais?

Ethane: Il a fait partir comme ça la balle (il montre le geste avec ses bras) (...) et moi à un moment, j'fais j'fais (il continue à parler de football).

Obs. : Waw!

E: Et c'est un vrai gardien au goal hein!

Obs.: C'est vrai?

E: C'est un gardien des diabolins hein mais il est fort! On a fait un match contre lui...il a il a rien laissé passer et moi j'suis arrivé j'ai fait une p'tite (...)

Obs.: Et t'as marqué ?

E: Les premières minutes, j'ai marqué (il parle encore un peu de football puis revient à ses devoirs) Maman, viens corriger à ma place...

M: Non je n'corrigerai pas à ta place... tu m'as dit les mots qu'il te faut, j'les épèle, mais euh je n'écris pas à ta place. (obs. 5)

Au vu de l'insistance sur le rangement et des interférences d'autres activités dans les devoirs, on peut avoir l'impression que, dans cette famille, on ne fait pas ses devoirs d'abord pour apprendre, mais avant tout pour faire (avoir fait) son devoir (dans les deux sens du terme, ce à quoi on est obligé et la tâche scolaire).

Limitation du temps des devoirs

D'une part, on peut voir qu'Ethane exprime de manière récurrente son envie de jouer : « J'veux jouer; j'ai fini mes devoirs... jeeee peux aller jouer ... en espérant que Mathias n'est pas rentré chez lui ». La répartition du temps entre devoir et jeu est aussi évoquée par les parents : « Ouais, regarde, demain après-midi avant d'aller jouer, tu les finiras si t'es pas fichu de finir aujourd'hui » (le père) ; « Et ben tu n'iras plus jouer dehors et à huit heures, t'es au lit ! » (la mère). De manière quasi systématique, la mère rappelle l'organisation du soir et on trouve à de nombreuses reprises la séquence « bain-souper¹⁰¹-lit » : « Elle va souper puis elle va prendre son bain » ; « C'est on soupe, les bains, dodo » ; « Tu vas aller prendre ton bain, tu vas souper et tu vas aller au lit ! ... » ; « Tu corrigeras tantôt après le bain, ça va ? » ; « Tu vas aller au bain, tu vas souper, tu vas aller dans ton lit toi avec tes gros mots hein » ; « Vous souperez, vous irez au bain, vous irez coucher ».

On peut également entendre, dans les remarques de la mère, une intention de planification. En effet, la mère incite Ethane à terminer un devoir et à ne pas le postposer au lendemain pour éviter une accumulation de devoirs : « J'te préviens qu'demain t'as la correction de ta dictée hein ! ... c'est pour jeudi (...) Demain, tu fais tout ». Elle exige également qu'il ne diffère pas la tâche plus tard dans la soirée afin d'éviter tout risque de dérégulation du temps de sommeil : « Et y quitte pas la table tant qu'il a pas fini... C'est tout... Après on va dormir à 10h au soir et le lendemain on est crevé pour s'élever pour aller à l'école». Cependant, ceci est à nuancer par d'autres observations où l'on voit un certain nombre d'absences en classe de l'enfant, ainsi que nous l'avons évoqué précédemment.

¹⁰¹ Le souper est le repas du soir en Belgique.

B-2 Organisation de l'espace familial

Au niveau de l'organisation de l'espace, nous avons pu observer des remarques quasi systématiques de la mère à la fin des moments d'accompagnement scolaire. Ces remarques traduisent la volonté de rangement (voir plus haut). Le temps du devoir étant souvent long, le bureau « mobile » tend à l'immobilité et prend donc une place importante dans l'espace familial. Cette immobilité vient contrecarrer la préservation de l'espace domestique.

Le rangement semble sans doute nécessaire à la mère, étant donné l'importance de la propreté et du rangement qu'elle mentionne dans les conversations avec l'observatrice. De plus, l'espace semble peu spécialisé et la « densité » de cet espace est importante. Le bruit (la télévision et la présence de la petite sœur) et les personnes présentes remplissent cet espace assez exigu pour une famille nombreuse. On ne constate cependant pas une profusion d'objets. Lors des séances observées, d'autres personnes appartenant à la famille élargie (tante de la mère, cousin) ou des connaissances (voisines, amies) sont présentes.

8-4-2 Pratiques d'accompagnement

La demande de mise au travail de l'enfant répétée par la mère apparaît comme un thème récurrent traversant l'ensemble des observations. Ensuite, on constate aussi de nombreuses démonstrations de procédures pour savoir-faire. Celles-ci sont parfois questionnées par rapport à la limite à définir entre aider et faire à la place de l'enfant. Nous avons relevé aussi quelques répétitions et reformulations des consignes ou des exercices. Enfin, nous pointons une seule occurrence de relation dans l'espace graphique

que nous mentionnons néanmoins car elle rencontre notre intérêt pour la recherche sur le caractère chronotopique de la littéracie.

Injonctions à « faire ses devoirs »

On trouve, de manière récurrente, beaucoup d'injonctions générales à « faire les devoirs », à les faire « vite », mais très peu à les faire « seul » (excepté de rares fois à cause de la concurrence avec d'autres activités de la mère). L'objectif de ces injonctions de la mère à Ethane semble être de lui faire commencer le devoir, comme nous l'avons vu lorsque nous avons remarqué la difficulté de délimiter le début du devoir. La mère fait usage de ces injonctions à « faire ses devoirs » également lorsqu'Ethane se distrait du devoir ou bien qu'il y est occupé depuis un (trop) long moment.

Cette injonction à « faire ses devoirs » apparaît une cinquantaine de fois dans les observations. Elle se décline sous différentes formes plus ou moins explicites : de « Fais tes devoirs » à « Allez ! », « Allez, hop ! », « Allez, active » ; « Allez en route » ; « Allez, termine ça comme ça c'est fait », « Allez, il te reste un calcul », etc. Ces incitations sont répétées par toutes les personnes autour de l'enfant, le plus souvent par la mère, mais aussi par la grand-mère (lors d'une observation où la mère est hospitalisée), par le compagnon de la mère présent lors d'une observation et par la sœur aînée de l'enfant. Les adultes autour d'Ethane, principalement la mère, exercent un contrôle (Bernstein, 2007) sur le comportement de l'enfant en cadrant de manière forte leurs interventions sur la mise au travail.

Ethane n'exprime pas très souvent son incapacité à faire ses devoirs. Cependant, lorsque sa mère lui dit ou lui rappelle de « faire ses devoirs », Ethane demande parfois de l'aide. Cette demande d'aide semble le plus souvent une manière d'esquiver la demande pressante de la mère à faire ses devoirs. Le court extrait qui suit prend place dans une longue conversation entre la mère et l'observatrice à propos d'un catalogue de vente de vêtements par internet.

M : Ethane, fais tes devoirs! (...)

E: Faut m'aider! (obs. 6)

L'enfant sollicite de l'aide à d'autres reprises : E : Mais tu veux pas... tu viens pas m'mettre les mots. (obs.5) ; Maman, tu viens près d'moi ? Faire ma dictée d'calcul, j'sais pas la faire tout seul j't'ai dit. (obs.7).

Une aide matérielle est parfois apportée par la mère : Ethane a oublié sa grille pour inscrire les réponses, la mère en dessine une pour qu'il puisse faire sa dictée de calculs (obs. 10).

E : J'ai pas la feuille... alors faut me faire une feuille.

M: Et ben j'la fais.

E : Donc c'est bon tu vas prendre une feuille blanche... une feuille de bloc... j'vais prendre çaaa et y a déjà une latte ici (l'enfant cherche une feuille pour que sa mère puisse tracer la grille. Elle prend une autre grille comme modèle et compte combien il y a de cases).

E : Et tu dois faire tous les... voilà hop hop (l'enfant regarde/surveille comment elle fait puis il va dans la cuisine chercher quelque chose à manger).

M : Bon, tu arrêtes dans le frigo, oui! (elle trace la grille de manière précise). (obs. 10)

La mère recourt, également de manière récurrente, à l'autorité de l'institutrice (ou de la direction de l'école) pour faire faire ses devoirs à l'enfant, en invoquant la menace de « marquer, mettre ou faire un mot dans le journal de classe » destiné à l'enseignante.

M : J'vais t'marquer un mot qu'il t'faut une heure pour faire une correction de dictée.

E: Non.

M : Si.

E: Mais noooooon non!

M : Dépêche-toi!

(Elle prend son journal de classe et l'ouvre).

E: Mais noooooon. (obs. 5)

M : Allez... bon ben ça va j'mettrai un mot dans l'journal de classe.

E: Mais non mais.

M (élève la voix): Si je mettrai un mot, y a pas d'problème!

E: Merdeuuuh (Éthane s'énerve et chiffonne des feuilles de contrôle).

M : T'veux qu'je m'énerve?

E: Hou.

M : A 8h t'es dans ton lit.

E: Non. (obs.8)

M : Non ben c'que t'auras à faire tu devras le faire... et euh je veux ton cahier numéro pour faire ça.

E : Ben j'l'ai pas.

M: Ben il est en classe.

E : (...) Il reste en classe

M: Et ben tu sais quoi ? Au soir y a un mot dans ton journal de classe.

E : Ok je l'amène et c'est bon. (obs. 12)

(Ethane a oublié le cahier nécessaire pour faire le devoir. Il est en train de manger, il se balance en tenant le dossier de la chaise).

La mère crie : M'en fous je remettrai un mot Ethane !

(E ne dit rien et continue à manger).

M : Comme par hasard, monsieur, il a il a horreur des dictées, mais comme par hasard, il perd le cahier de dictées ! Je suis désolée tu n'étais pas chez moi ce week-end donc le cahier, il est pas ici, ça va ?

(E s'est avancé vers elle).

E : Le cahier de dictée, il est là hein maman !

M: Non pas le cahier de dictée, le cahier où tu écris tes mots de dictée ! (elle hausse la voix de plus en plus).

(E tourne dans la pièce puis revient vers la table et ouvre le cadeau d'un œuf kinder, il sort le jouet).

La mère crie de la cuisine : Fais tes calculs ! ou j'vais te mettre un mot !

E ronchonne : Mais ...

M : Non tant pis tu vas chez monsieur L. [le directeur] ! (obs. 13)

M : Ethane, dépêche-toi...

E : Non...

M : Dépêche-toi...

M : Je fais un mot dans ton journal de classe.

E : Mais non je ferai tantôt. (obs. 15)

Dans les extraits ci-dessus, la mère utilise plusieurs formules pour menacer l'enfant de recourir à l'autorité scolaire : « J'vais t'marquer un mot qu'il t'faut une heure pour faire une correction de dictée (obs. 5) » ; « Bon ben ça va j'mettrai un mot dans l'journal de classe (...) si je mettrai un mot, y a pas d'problème (obs.8) » ; « Et ben tu sais quoi ? Au soir y a un mot dans ton journal de classe (obs. 12) » ; « Tant pis tu vas chez monsieur L. [le directeur] ! (obs. 13) » ; « Je fais un mot dans ton journal de classe » (obs. 15).

Que ce soit en invoquant l'autorité de l'enseignante ou bien en répétant à l'enfant de « faire ses devoirs » sans recours extérieur, on voit de nombreuses manifestations

destinées à enrôler l'enfant dans la tâche (Bruner, 1993) pour débiter le devoir ou pour ramener l'enfant à la tâche. Ce « cadrage » (Bernstein, 2007) fort sur le comportement de l'enfant est accompagné ici d'un cadrage faible sur la tâche qui apparaît très indifférenciée. Ce qui semble surtout important ici, c'est de s'acquitter de la tâche pour pouvoir passer à autre chose (Boltanski, 2009).

On se trouve donc devant une sorte de double blocage de l'enfant par rapport aux devoirs qui est spécifique à cette famille. En effet, même si l'enfant ne sait parfois pas faire ses devoirs, ce qui transparaît surtout, c'est qu'il dit ne pas vouloir les faire. Ceci explique peut-être les interventions de la mère, telles que « fais tes devoirs », plus « générales » et davantage centrées sur la mise au travail que dans les autres familles.

Pour enrôler, outre ces interventions générales, la mère a d'autres pratiques plus proches du contenu même du devoir. Parmi celles-ci, on trouve par exemple l'explication de savoir-faire que nous appelons aussi « monstrations de procédures de résolution ».

Montrer des procédures de résolution

Parfois, quand l'enfant se dit dans l'incapacité de résoudre un calcul, la mère lui montre comment faire par le geste de plier les doigts. Dans l'extrait ci-dessous, l'enfant fait savoir qu'il ne peut effectuer un calcul car il répète le calcul sans y apporter de réponse ni de début de procédure de résolution. La mère lui montre alors deux fois comment le résoudre en pliant les doigts un à un à partir de 20. La première fois, on remarque une erreur car Ethane arrête le décomptage à 17.

M : J'te l'dicte et t'écris la réponse... 20-7.

E: Attends... 20-7 (Silence, il a l'air de ne pas savoir comment s'y prendre).

M : Et ben avant 20... (Elle montre ses 10 doigts et en plie un à chaque fois qu'Ethane dit un nombre en ordre décroissant comme elle l'a déjà fait précédemment).

E: 19, 18, 17... 17?

M : Non! (Elle lui montre à nouveau) 19, 18, 17...

E : 16...15...14.....13.

(La mère fait oui de la tête, l'enfant note). (obs. 7)

Il est difficile de distinguer si l'aide apportée durant cette observation provient du fait que la mère pense qu'Ethane a besoin d'aide ou bien du fait qu'il y a déjà presque une heure que le devoir est commencé (50^{ème} minute d'observation). Il est donc possible que la mère agisse ainsi dans le but que le devoir se termine.

A nouveau à partir d'une incapacité exprimée par l'enfant « j'trouve pas 70-8 », on voit la même pratique pour aider l'enfant à soustraire 8 de 70 en décomptant à partir de 70.

E : J'trouve pas 70 – 8... regarde, combien ça fait ?

(La mère ne répond pas).

La sœur ainée se lève et va vers E : 70 – 8? Ben tu fais... (Petit silence) ouais mais si j'te le dis... si j'te dis ça, j'te donne la réponse... mais tu, tu fais 7 moins... 7... Non j'vais te donner la réponse.

La mère se lève: ben tu fais 70 – 8 en dessous d'70 c'est combien? (Elle montre ses dix doigts pour qu'il compte sur ses doigts).

(La petite sœur, parle en même temps et appelle sa mère).

M : 60 ...?

E : 69.

(La mère plie un de ses doigts et puis l'un après l'autre au fur et à mesure de l'énumération).

M : En dessous de 69 ?

E : 68, 67...

M : 66, 60 ...

E : 7.

M (en élevant la voix): 65, 64, 63, 62... 70 – 8 est égale? (Il lui reste deux doigts levés).

E : 60 ...

M : 62.

E : Deeeux. (obs. 6)

La mère montre ici comment faire pour trouver la réponse, en pliant les doigts un à un. Le cadrage porte donc principalement sur la procédure de résolution, mais elle lui « montre » ensuite la réponse en ne gardant que deux doigts levés restants et finalement en disant « 62 » explicitement. On constate également que pour l'ensemble des soustractions que l'enfant résout dans les séances observées, les mots « enlever » ou « retirer » ne sont jamais utilisés.

Lors d'une autre observation, après une erreur de l'enfant, la mère montre à nouveau explicitement un doigt pour que l'enfant dise « un ».

E : Mais regarde maaaaaan... $100 + 1$ ça fait 200.

M (en élevant la voix) : Hé $100 + 1$, ça fait pas 200 hein!

E : Ça fait quoi ?

M : J'ai 100 et je rajoute 1 donc ça fait 100, et ? (Elle montre un doigt).

E : 1. (obs. 8).

Nous venons d'observer que les monstrations de savoir-faire sont apportées à l'enfant, dans le cas de corrections, comme dans d'autres exercices de calculs. Pour les tâches de calcul, il s'agit essentiellement de la procédure de comptage sur les doigts. La plupart du temps, on voit le parent qui montre sur ses doigts. Plus rarement, il demande à l'enfant de compter lui-même (compte un peu sur tes doigts, obs. 12).

D'autres stratégies de calcul sont aussi proposées : la mobilisation de la connaissance des tables de multiplication « Allez, la table par 5 » et la décomposition du calcul selon la technique du calcul écrit/posé, par exemple « 10×10 , tu fais 1×1 ça fait 1, tu rajoutes les 2 zéros ça fait 100 » ou encore « $100 - 40 \dots$ alors tu fais $10 - 4 \dots$ donc tu rajoutes un le zéro donc ça fait... 60 ».

(Ethane ne veut pas corriger son contrôle).

M : Allez... c'est quoi l'calcul? 4×5 .

M : $4 \times 5 \dots$ allez la table par 5!

E (en prenant une autre voix) : 1×5 , 5 , 2×5 .

M : Mais non tu fais 5, 10, 15, 20 (elle compte sur ses doigts et lui montre que c'est 20)... allez prochain calcul... c'est quoi?

E : 10×10 .

M : Ça fait combien 10×10 ?

E : 32.

M : Ah non!

E : J'sais pas...

M : C'est pas dur, un calcul comme ça 10×10 , tu fais 1×1 ça fait 1, tu rajoutes les deux zéros ça fait 100... allez au-dessus.

M : 50?

E : + 20

M : Et ben tu fais $5 + 2$ ça fait ?

(Éthane écrit 7).

M : Ça fait 70, voilà...

M : $100 - 40$... alors tu fais $10 - 4$.

E : 8.

M : $10 - 4$, 8?

E : 16.

M : Ethane !

E : Quoi c'est vrai hein.

M : $10 - 4$ (elle montre ses doigts).

E : 6.

M : Donc tu rajoutes un le zéro donc ça fait... 60.

(Éthane note la réponse). (obs. 8)

On voit donc la mère tenter différentes manières d'aider l'enfant à trouver la réponse. Ces aides ne semblent néanmoins pas permettre à l'enfant de résoudre seul ces calculs. Il est probable également que l'enfant ne comprenne pas les procédures montrées car elles relèvent d'apprentissages qui seront faits ultérieurement dans sa scolarité.

Nous venons de voir que, quand l'enfant se dit dans l'incapacité de résoudre un calcul ou qu'il a fait une erreur, la mère lui montre parfois comment faire par le geste de plier les doigts ou lui suggère de se référer aux tables de multiplication. Par ces indications, la mère montre que la caractéristique déterminante pour résoudre la tâche est le décomptage ou la référence aux tables. Lorsqu'elle montre la décomposition du calcul selon la technique du calcul écrit/posé, on assiste à une démonstration au sens de Bruner (1993). Les différentes étapes de celle-ci sont reliées par des liens logiques dont les indices linguistiques sont les mots « donc, alors » qui apparaissent plusieurs fois dans les extraits que nous venons de citer.

Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant)

Les réactions de la mère (et de la sœur aînée quand elle est présente) concernant la limite de l'aide à apporter à l'enfant sont récurrentes dans les observations de l'accompagnement des devoirs.

Lorsque l'enfant demande à sa mère de corriger sa dictée à sa place, elle répond qu'elle ne veut pas : « Non j'corrige pas à ta place (23^{ème} minute) (...) Non je n'corrigerai pas à ta place! (42^{ème} minute) (...) Non je n'corrigerai pas à ta place... tu m'dis les mots qu'il te faut, j'les épèle, mais euh je n'écris pas à ta place (...) non j'écrirai pas à ta place, c'est pas mon devoir (50^{ème} minute). (obs. 5).

Lors d'une autre observation deux semaines plus tard, dans le cas de la correction du contrôle de calculs, elle dit « J'veux bien t'aider, mais j'te donne pas les réponses » (obs. 8).

C (sœur aînée) se lève : 70 – 8? ben tu fais... (petit silence) ouais mais si j'te le dis... si j'te dis ça, j'te donne la réponse... mais tu, tu fais 7 moins... 7... non j'vais te donner la réponse. (obs.6)

En début de séquence, la mère vient de demander à la sœur aînée d'Ethane « d'aider son frère ». Celle-ci répond en provoquant la mère qu'elle va donner les réponses à Ethane, même si on voit qu'elle sait pertinemment bien qu'il ne faudrait pas le faire ni faire à la place de l'enfant. La mère se fâche « Non tu lui dis pas » (obs. 15).

On remarque, de la part de la mère, une manière différente de concevoir l'aide qu'elle apporte à l'enfant, alors que dans les deux cas qui suivent, il s'agit de « correction ». Dans le premier cas, une correction de dictée, dans le second une correction de contrôles de calculs.

Dans l'extrait concernant la correction de la dictée (obs. 5 voir annexe), on voit que la mère garde le même discours du début à la fin. Cependant, que recouvre l'expression « ne pas corriger à la place de ». La mère d'Ethane épèle les mots qu'il doit corriger dans sa dictée. Elle remplace en quelque sorte la liste de mots qu'Ethane ne retrouve pas. On voit une succession de « non je ne corrige pas à ta place » jusque « non je n'écris pas à ta place ». Il semble que le sens ne soit pas très bien stabilisé, autrement dit on n'arrive pas trop à savoir ce que corriger veut dire. Lorsque l'enfant demande « Maman, c'est quoi « professeur », j'ai pas dans la liste de mots », la mère épèle le mot à écrire. Pour « professeur », il ne faut pas « ai » mais « e » « u » « r » (l'enfant a écrit « profaiser »), puis

pour longueur « g » « u » « e » « u » « r ». Pour la mère, le fait d'épeler oralement les mots qui ont été mal orthographiés n'est pas faire le travail à la place de l'enfant, ce serait écrire qui serait faire le travail à sa place. Il semble que, pour la mère, l'aide soit acceptable tant qu'elle ne laisse pas de trace écrite sur le devoir.

E: Mais j'ai envie d'arrêter...

M: Mais je peux pas écrire à ta place.

E: Mais tu fais la phr...

M: « L » apostrophe.

(Ethane fait la moue).

M: Euh « l » majuscule allez.

E: « L » apostrophe.

M: Non, « L » majuscule. « L » apostrophe c'est...

E: Attaché ?

M: Non hein « L » majuscule et...

(E écrit).

M: (...) mais pas le « L ».

E: Quel « L » ?

M: Pourquoi tu prends ça ?

(E rit)

M: Arrête de faire ça...

E: Mmais maman...corrige à ma plaaace... t'écris comme moi.

M: Je n'saurais pas hein écrire comme toi.

E: Mais si t'as d'ja écrit comme moi...

M: Ben non j'ai jamais écrit...

E: Même Cindelle, elle écrit à ma place... Allez dis hein! Apostrophe?

M: « L » voilà... ton mot est bon y a qu'le « l » qu'est pas en majuscule... ton ton mot est bon, ta phrase elle est bonne, y a qu'ça qu'est pas bon... (obs. 5)

Lors de la correction du contrôle de calculs, même si elle dit explicitement au départ à l'enfant « J'veux bien t'aider, mais j'te donne pas les réponses ». Elle montre alors plusieurs procédures pour le faire calculer : le comptage sur ses doigts, le recours aux tables de multiplication ou la décomposition du calcul (voir le point précédent). Ces différentes « monstrations » prennent du temps et le nombre d'erreurs à corriger sur les contrôles de l'enfant est important. Après une demi-heure de devoirs, la mère finit par dire les réponses à l'enfant qui les écrira.

La mère commence à dire toutes les réponses à Ethane qui les note : 9 x 5... 45... Y a beaucoup de fautes sur celle-là hein! ... 60 - 9... 51... 80 - 1, 79... 90 - 6, 84... 70 - 7, 63... 60 - 8, 52... Au-dessus ! Au-dessus ! (Éthane allait écrire la réponse au mauvais endroit). (obs. 8)

Ces manières différentes de faire, entre la correction de la dictée et celle des contrôles de calcul, sont peut-être induites par l'organisation scolaire. En effet, pour la dictée, les élèves ont une liste de mots à étudier avant la dictée (ici, les mots avec « eu ») et ils sont censés utiliser cette liste pour corriger la dictée (Ethane dit « j'ai pas ma liste »). La mère serait alors seulement le remplacement de la liste. Pour les calculs, il semble que les élèves n'ont pas de référent, ils sont censés calculer.

D'autre part, la différence dans l'accompagnement pourrait provenir du fait que, pour la dictée, il s'agit de la correction d'une seule tâche composée de cinq phrases (même si cette correction, dans les faits, va durer une heure). Alors, que dans l'autre cas, il s'agit de la correction d'un grand nombre de contrôles, avec beaucoup d'erreurs dans le cas d'Ethane. Finalement, cette correction ne prendra que 10 minutes (mais il s'agit du troisième devoir) et une partie du travail est reporté à plus tard.

Ces façons différentes de faire sont peut-être aussi liées au fait qu'il s'agit de savoirs différents « écrire (sans faute) » et « calculer ». On pourrait penser que l'orthographe est pensée par la mère comme quelque chose de beaucoup plus arbitraire que le calcul. Cela correspond sans doute en partie à la réalité même de ces « savoirs ». Ce qui ressort, c'est que rien dans les paroles de la mère, ne va dans le sens d'une explication, d'une mise en rapport de différents éléments. Pour l'orthographe, on serait pratiquement proche d'un savoir « informel » qui ne pourrait être que montré. Pour le calcul, en revanche, des procédures peuvent être explicitées. La mère utilise alors différents moyens pour faire calculer Ethane (moyens sans doute discutables mais ce n'est pas le propos ici).

Finalement, comme troisième élément à retenir, nous avons l'impression que ces pratiques (dire les réponses) sont surtout liées à la lecture et à l'écriture. Cependant, on a vu que la mère d'Ethane donne aussi les réponses en mathématiques, même lorsqu'elle a annoncé qu'elle ne les donnerait pas. On pourrait ici faire un lien avec l'organisation

temporelle de cette famille où nous avons vu que le temps étant peu délimité pour le devoir et non limité en temps. La mère dit finalement les réponses à Ethane parce que le devoir dure trop longtemps et vient perturber la vie familiale.

De manière un peu contrastée, quand la mère prend le rôle d'enseignante et corrige, alors elle peut dire la réponse (faire à la place de l'enfant) sans même faire référence au calcul correspondant. Ethane a fait une erreur de calcul, lors de la vérification, la mère corrige la réponse elle-même « T'as une faute à euh je n'sais plus quel calcul, t'as marqué 13 et c'était 12 » (obs. 13).

Une explication donnée par la mère à une sorte de non-limitation de l'aide apportée, dans le fait de « donner les réponses » est, dans l'illustration suivante, un comportement égal et équitable entre ces enfants de la part de la mère.

On remarque qu'il paraît normal à la mère d'aider l'enfant « J'veux bien t'aider ». Par ailleurs, au-delà de la normalité de l'aide, un élément spécifique (dans le sens qu'il n'a pas été observé dans les autres familles) est explicité par la mère. En effet, celle-ci explique que l'aide qu'elle apporte à ses enfants doit être « équitable » entre eux, même si dans ce cas présent, la discussion porte sur une aide qui consiste à donner les réponses à l'enfant. L'enfant semble ne pas trouver la réponse au calcul « $7 + 4$ », la mère lui dit la réponse. Sa fille s'adresse alors à l'observatrice en la prenant à témoin pour faire remarquer que la mère dit la réponse à l'enfant. « Quand c'est toi, j'te dis aussi les réponses » dit la mère à sa fille lorsque celle-ci l'interpelle à propos de cette aide « inconvenante » à ses yeux.

C (sœur aînée): Tu fais $7+4$.

E : Pffff !

M : 13 (puis se reprenant) 11.

C (à obs) : Tu vois comme elle est !

M : Bin (...) quand c'est toi, j'te dis aussi les réponses.

C : Oui, c'est ça ! Arrête de mentir, t'es tout le temps sur l'ordinateur et moi j'suis à table.

M : C'est même pas vrai. (obs. 15)

Dans l'extrait ci-dessus, la mère dit à nouveau une réponse à l'enfant. Il est possible que cette pratique soit jugée acceptable par celle-ci du moment qu'elle se sent équitable envers ses enfants. C'est en tout cas la réponse qu'elle donne à sa fille qui s'insurge contre cette pratique. On peut néanmoins constater que la mère fait cela pour un calcul qui semble simple et qui, surtout, ne nous paraît pas essentiel à l'apprentissage en cours. Ce n'est néanmoins pas cet argument que la mère met en avant pour motiver la réponse qu'elle vient de donner à l'enfant. Puisque la fille s'insurge et que la mère elle-même agit contre les principes qu'elle a énoncés un peu plus tôt, il semble que les choses ne vont plus de soi. Apparaît en effet le questionnement sur l'action menée en commun ainsi que le montre Boltanski (2009) lorsqu'il définit les « moments métapragmatiques ».

Nous avons donc rencontré cette pratique de « dire la réponse » à l'enfant dans des tâches de correction de dictée et de contrôles en mathématiques ainsi que dans d'autres devoirs de mathématiques. Nous l'interprétons comme une réduction (presque) totale des degrés de liberté (Bruner, 1993). Il s'agit de simplifier très fortement la tâche en dictant ce que l'enfant écrit, que ce soit en épelant les mots ou en disant la réponse de calculs. La mère dit néanmoins à plusieurs reprises à l'enfant qu'elle ne veut pas faire le devoir à sa place. Il est possible qu'elle le fasse afin de rendre la tâche moins éprouvante pour l'enfant, en d'autres termes pour contrôler la frustration de celui-ci (Bruner, 1993), mais cela s'exerce ici au détriment de la tâche à réaliser.

Répéter

On observe des répétitions par la mère bien que peu nombreuses. Ce sont chaque fois des répétitions d'un calcul, mais nous remarquons qu'elles n'ont pas toujours la même fonction.

Dans l'extrait ci-dessous, Ethane dit ne pas savoir résoudre « $20 - 14$ ». Il demande à sa mère de lui faire faire un autre calcul, d'en « pêcher » un autre dans la boîte à calculs. La mère refuse et répète le calcul demandé.

M : 20-14.
E : Euh t'en pêches un autre?
M : Non, 20-14.
E : Je sais pas...
M : Tu as eu 6+14 est égal combien?
E : 20.
M : Là j'te dis 20-14...
(E écrit 6). (obs. 8)

La mère répète une première fois le calcul pour signifier à l'enfant qu'il va résoudre « ce » calcul, alors qu'il en demande un autre. Ensuite, elle le répète une seconde fois, mais en lien avec un autre calcul résolu précédemment par l'enfant. La mère montre en effet la similitude entre deux calculs, c'est-à-dire entre la soustraction « 20 – 14 » et l'addition « 6 + 14 » réalisé auparavant, afin qu'il trouve la réponse à la soustraction. Vu que nous n'avons rencontré qu'une occurrence de lien fait par la mère entre différents éléments d'une tâche, nous le signalons ici sans avoir pu regrouper cet extrait avec d'autres semblables. De plus, l'intention de la mère ne nous semble pas univoque. Il se pourrait en effet qu'elle veuille montrer à l'enfant que la réponse est déjà dans le devoir, en faisant remarquer une certaine équivalence entre une addition et une soustraction. En faisant cela, la mère inclut la réponse « 6 » dans son discours.

A l'occasion d'une incapacité de l'enfant exprimée par « je sais pas » et de sa demande de ne pas effectuer un calcul, la mère tente de maintenir l'orientation (Bruner, 1993) de l'enfant afin de lui faire effectuer ce calcul (et non un autre qu'il « saurait »). Lors de la deuxième répétition, on assiste à une mise en relation du calcul avec un calcul effectué précédemment, mais ceci est fait de manière assez implicite et, comme nous l'avons remarqué, apporte la réponse dans la mise en relation.

Lors d'une autre séquence observée, un mois plus tard, la mère répète à nouveau un calcul à l'enfant, cette fois pour lui faire comprendre qu'il s'est trompé. Cependant, l'enfant ne comprenant pas, elle explicite alors en disant « c'est pas bon ».

M : 20-7.

M : 20-7 (en répétant car l'enfant s'est trompé).

M (à L. la petite sœur): Donne-moi mon gsm¹⁰²... L.!

(Ethane chante).

M : Allez Éthane, 20-7!

L (la petite sœur) : Éthane Éthane Éthaneeee!

E : J viens d'le marquer.

M : Oui, mais c'est pas bon

L'enfant réfléchit encore puis dit: 20-7, 19, 18... (Il décompte).

La mère téléphone avec C., la sœur aînée : Ah ben tant pis... tant pis... (Puis elle élève la voix) ah ben je n'sais pas, tu te démerderas mais tant pis!... merde C. ! (Elle raccroche) m'énerve!

M : 20-7 (la mère répète à nouveau le calcul non résolu).

(L'enfant écrit « 13 ») (obs. 10)¹⁰³

Dans le premier cas, la répétition semble laisser l'enfant en autonomie, la mère lui dévolue la recherche de la réponse au calcul, sans doute parce qu'elle pense que l'enfant peut le résoudre. Dans la suite de l'extrait, il semble que la répétition du calcul pourrait jouer le rôle de reprise du cours du devoir interrompu une première fois par la petite sœur qui joue avec le gsm de la mère et ensuite par une conversation téléphonique assez houleuse entre la mère et la fille aînée. En effet, le temps du devoir, comme nous l'avons vu, n'est pas très délimité par rapport aux autres activités familiales.

Reformuler

On observe différents cas de reformulations. Les reformulations de la consigne se présentent à des occasions différentes dans les illustrations ci-dessous. Tout d'abord, le père de l'enfant reformule la consigne en précisant qu'il y a peu à faire « tu dois recopier simplement le passa... le passage du texte » (obs. 4). Le père ajoute « simplement » à la

¹⁰² Téléphone portable.

¹⁰³ L'enfant avait dû résoudre le même calcul un mois plus tôt (voir le point sur les monstrations de procédures).

consigne, il essaye de faire faire le devoir à l'enfant en lui montrant qu'il y a peu à faire car celui-ci ne veut pas effectuer la tâche qu'il juge trop compliquée.

E: C'est compliqué, je ne le ferai pas!

(Le père lit les consignes).

Le père : Tu dois recopier simplement le passa... le passage du texte.

E : Je m'en fous, j'aime pas... c'est chiant.

Le père : Et moi je m'en fous, tu le fais pas chez moi hein!

M : Il veut plus aller à l'école.

E : Je veux plus aller à l'école ! (obs. 4)

Une autre fois (obs. 15 voir annexe), l'enfant a mis déjà près d'une demi-heure pour effectuer quatre calculs écrits/posés et pour compléter les deux premiers exercices du devoir de français. La mère oralise alors la consigne du troisième exercice. La consigne est « classe les mots suivants » et, au-dessus de la colonne de gauche, il est écrit « je peux écrire « un » devant le nom ». Elle dit alors :

M : Allez, en dessous, « classe les mots suivants », « je peux écrire « un » devant le nom » ... donc là c'est tous ceux que tu peux écrire « un » avec. Donc ton crayon, un crayon, tu peux, tu le marques. (obs. 15)¹⁰⁴

On voit que, dans la foulée, elle donne la solution du premier exercice, le premier mot à classer du devoir étant, en effet, le mot « crayon » précédé de « ton ».

Lors d'un devoir de mathématiques, ce n'est plus la consigne, mais c'est un calcul qui est reformulé. Cette reformulation a lieu à deux occasions, tout d'abord lorsque l'enfant n'écrit pas de réponse puis se trompe et ensuite lorsque la mère tente de lui faire trouver la réponse correcte lors de la correction. La mère paraphrase le calcul « 20-17 » plusieurs fois car l'enfant ne trouve pas la réponse « J'ai 17 pour arriver à 20 il me faut combien ? » ;

¹⁰⁴ Si on se limitait à cet extrait, on pourrait penser que la mère ne nomme pas le savoir. Cependant, il faut le mettre en rapport avec le fait que la mère a lu quelques minutes plus tôt, à deux reprises, la consigne du journal de classe « devoir sur féminin-masculin ». Même si le but explicite de la lecture du journal de classe est de vérifier ce que l'enfant a à faire « donne-moi son journal de classe que j'vois ce qu'il a à faire, parce que ... », le savoir en jeu a été nommé.

« Ben allez Ethane, j'ai 17 il faut combien pour arriver à 20 ? ». Ensuite, lors de la correction, elle dit encore « 20-17, 17 plus combien il t'faut pour arriver à 20, compte un peu sur tes doigts » (obs. 12).

M : 20-17.

(E regarde sa feuille, semble réfléchir)

M : J'ai 17, pour arriver à 20, il me faut combien ?

(E souffle, la petite sœur est toujours en train de parler fort, puis nous regarde).

M : Ça y est ? (il a écrit 10, puis le barre).

E : Non.

M : Ben allez Ethane, j'ai 17 il faut combien pour arriver à 20 ?

E écrit : Voilà ! (en levant le bras, il a écrit 4).

(Un peu plus tard lors de la correction).

M : 20-17, 17 plus combien il t'faut pour arriver à 20, compte un peu sur tes doigts.

(E tend sa main).

M compte : 17, 18 (elle dit 18 au moment où l'enfant déplie un doigt) 19 (elle dit 19 quand l'enfant déplie un deuxième doigt), 20 (elle dit 20 quand l'enfant déplie un troisième ; il voit donc ses trois doigts dépliés devant lui).

M : C'est combien ?

E (tout bas en haussant les épaules) : 3.

(La mère barre la réponse fausse sur la feuille au bic rouge). (obs. 12)

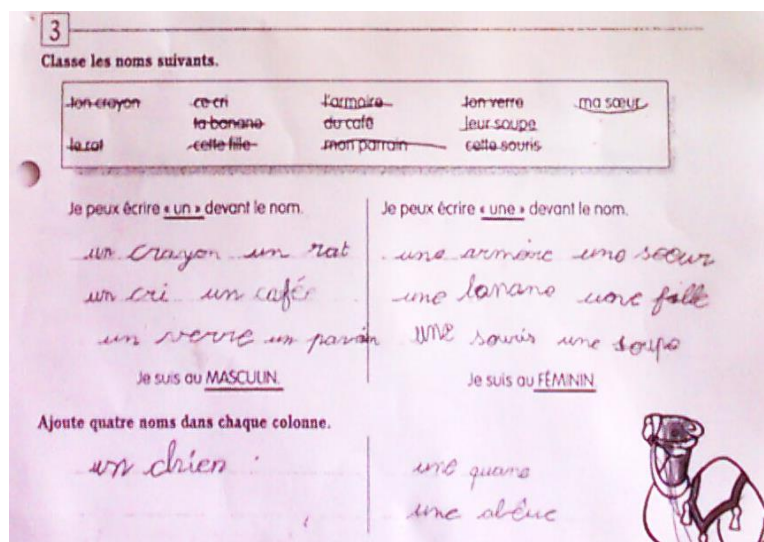
Ces paraphrases sont exprimées dans un langage familier et paraissent être l'énonciation d'une procédure. L'explicitation consiste à formuler ce qu'on se dit dans sa tête pour résoudre un tel calcul. 20-17, pour la mère, équivaldrait à « je me demande combien il faut à partir de 17 pour arriver à 20 » ou « combien dois-je ajouter à 17 pour arriver à 20 ? ». Elle induit puis explicite la procédure de surcomptage, contrairement à une autre observation où elle propose une procédure de « décomptage » pour résoudre « 70-8 ». Ceci permet à l'enfant de trouver la réponse, mais c'est la mère qui compte au fur et à mesure que l'enfant déplie ses doigts, il n'a donc plus qu'à regarder ses trois doigts dépliés pour dire la réponse.

Les reformulations présentent plusieurs modalités d'étayage (Bruner, 1993) : l'enrôlement par le père lorsqu'il dit qu'il faut « simplement » faire ça, en montrant qu'il n'y a pas beaucoup à faire afin « d'engager l'adhésion » de l'enfant ; la signalisation de caractéristiques déterminantes lorsque la mère souligne la procédure pertinente à mettre

en place pour exécuter la tâche en lisant la consigne et en la paraphrasant (en commençant par donc). En résolvant ensuite le premier exercice pour le constituer en modèle, la mère semble tout à la fois simplifier la tâche en réduisant les degrés de liberté (en effet, l'enfant peut se conformer au modèle de l'exercice résolu) et indiquer la démarche, puisqu'elle montre toute la procédure « ton crayon, un crayon, tu le marques » pourrait se libeller ainsi « comme je peux remplacer « un » à la place de « ton » devant crayon, je l'inscris dans la première colonne qui reprend les noms au masculin ». Dans le troisième extrait, nous identifions l'aide une nouvelle fois à une démonstration de la démarche en induisant la procédure de surcomptage « J'ai 17 pour arriver à 20 il me faut combien ? » et puis en proposant explicitement le comptage comme procédure de résolution.

Etablir des relations dans l'espace graphique de la tâche

Comme on l'a vu précédemment, l'enfant doit classer une série de mots en deux colonnes, les noms masculins et les noms féminins. Alors que ceci n'apparaît pas dans la consigne, la mère lui explique la procédure qui consiste à biffer le mot déjà classé¹⁰⁵.



M : Après, le mot que tu as écrit, tu le barres, comme ça, ça s'est fait. (...)

M : Tu le barres.

(...)

M : Tu le barres « armoire Tu barres l'armoire (plus fort en insistant sur « tu barres »).

(...)

M : Barre le mot (à

propos du mot « verre »).

M : Allez Ethane !

(La mère dit encore cinq fois « Allez, Ethane »).

(...)

¹⁰⁵ La reproduction de la feuille entière du devoir se trouve en annexe.

M : Allez Ethane, active alors, ouf ti !!! ... Nin possible !

M : Ethane dépêche-toi...

E : Non...

M : Dépêche-toi... (obs. 15)

Il nous semble ici que c'est cette tâche particulière a fourni l'occasion à la mère de mettre en place une aide sous forme de littératie chronotopique. Ainsi que nous l'avons présenté dans le troisième chapitre, il s'agit d'une façon de contrôler le parcours de l'espace » : « barrer » est alors une marque littératiennne qui indique ce qui a déjà été parcouru. On pourrait faire un lien ici avec le jeu des « mots cachés » fréquent dans les magazines et qui est peut-être pratiqué par la mère. Il s'agit aussi de délimiter ce qui « est fait » de ce qu'il reste à faire. Cela ne semble pas incompatible avec la possibilité que l'aide apparaisse pour faire avancer les choses vu que l'enfant est occupé à ses devoirs depuis une quarantaine de minutes et que la mère s'impatiente (active ... dépêche-toi ... dépêche-toi). Nous pourrions alors dire que la démonstration de l'action qui doit être exécutée est en relation avec l'enrôlement afin de maintenir l'adhésion de l'enfant pour terminer le devoir.

Conclusion du quatrième portrait

Dans ce quatrième portrait, la mère agit la plupart du temps en réaction au refus d'Ethane de faire ses devoirs ou du moins aux nombreuses tentatives de sa part pour en postposer le commencement. La difficulté de mettre et de maintenir l'enfant à la tâche entraîne une durée longue du moment des devoirs, entrecoupé d'autres activités familiales et de digressions initiées la plupart du temps par l'enfant. La mère et l'enfant expriment néanmoins souvent leur souhait que cela se termine au plus vite, l'un pour aller jouer, l'autre pour remettre de l'ordre sur la table de la pièce commune. Tous deux souhaitent ainsi s'acquitter de la tâche pour pouvoir passer à autre chose (Boltanski, 2009).

La mère intervient également suite à des demandes d'aide de l'enfant ou à des erreurs de celui-ci. L'étayage que la mère apporte concerne principalement la « motivation »

(Cuisinier, 1996) en cadrant ses interventions sur l'effectuation de la tâche qui apparaît alors indifférenciée. Nous avons en effet repéré un grand nombre de pratiques visant l'enrôlement dans la tâche et le maintien de l'orientation sur celle-ci, notamment la répétition et la reformulation des exercices ou des consignes. C'est le plus souvent le comportement de l'enfant que la mère tente de contrôler (Bernstein, 2007). Pour atteindre son but, elle tente d'exercer son autorité propre et recourt parfois à celle de l'enseignante à travers des menaces.

Nous constatons un double blocage de l'enfant, ne voulant et parfois ne sachant pas faire ses devoirs, que la mère tente de contrecarrer. Cette situation contraint en effet la mère à agir sur tous les fronts. Nous avons en effet constaté, dans une moindre proportion que celles destinées à « motiver » l'enfant, des pratiques relevant de la « définition de l'espace problème » (Cuisinier, 1996) consistant à montrer les procédures pour exécuter les tâches. Celles-ci prennent, à plusieurs reprises, une tournure propre à cette famille dans la mesure où les démonstrations se terminent par la réponse donnée à l'enfant même si la mère se défend explicitement de le faire et que la sœur aînée le lui reproche lorsqu'elle assiste à cette pratique. Bien que nous ayons repéré des différences de traitement à ce sujet entre les tâches mathématiques (qui seraient explicables¹⁰⁶) et orthographiques (qui seraient moins explicables), il est envisageable que la mère dise finalement les réponses à Ethane car le devoir dure trop longtemps et encombre le temps et l'espace familial.

A la différence des autres portraits, aucune pratique relevant de la signalisation des caractéristiques déterminantes n'a été repérée. Nous n'avons donc pas observé de pratiques porteuses de scripturalité qui iraient dans le sens de l'objectivation des savoirs, de la décontextualisation des tâches ou visant à éviter la segmentation interne des tâches. En revanche, c'est la seule famille où est apparue une marque de littératie chronotopique. Il est possible que cette pratique soit la conséquence de la forme spécifique d'une tâche que nous n'avons vue dans aucune autre observation. Il n'est pas impossible non plus que la mère propose le marquage des éléments classés au cours du temps pour faire avancer

¹⁰⁶ Le terme « explicables » est pris ici dans le sens de « montrer des procédures » et non dans le sens d'explications scolaires.

la tâche car elle demande parallèlement plusieurs fois à Ethane de se dépêcher vu le temps déjà long consacré à ce devoir.

La résistance (de Certeau, 1990) de la mère à la contrainte de faire faire les devoirs à l'enfant est rendue difficile par le peu d'informations sur les apprentissages, sur les savoirs en jeu ou la manière de procéder, même si, contrairement aux autres familles observées, les devoirs sont insérés dans des cahiers spécifiques aux différents apprentissages. Malgré les difficultés, elle souhaite que les devoirs soient non seulement faits, mais le soient correctement et complètement bien qu'une seule mention de l'exigence d'un devoir correct soit explicite dans les consignes et qu'aucune ne mentionne la nécessité de terminer les devoirs. Cette exigence prend des formes un peu particulières dans cette famille. Nous avons en effet constaté que l'enfant effectue littéralement la demande de l'école de « relire » bien qu'il s'agisse de la préparation d'une évaluation. Nous avons en outre vu des devoirs d'entraînement au calcul mental sans contrôle possible de la justesse des réponses par l'enseignante.

8-5 Portrait Katia et sa mère

Katia a six ans lors des observations en 2008-2009. Elle est en première année de l'enseignement primaire¹⁰⁷. Les observations de Katia et de sa mère sont au nombre de dix-huit. Elles représentent seize heures d'observation au total dont cinq heures d'observation des devoirs en train de se faire. Onze observations ont été enregistrées et cinq ont été filmées. Les moments informels qui interviennent durant la réalisation des devoirs ou après ceux-ci portent sur de nombreux sujets (l'école, la vie en Algérie ...). Des allées et venues des frères et du père de l'enfant sont fréquentes durant les observations.

8-5-1 Contexte des pratiques d'accompagnement

A. *Les tâches scolaires*

Les tâches observées sont réparties en dix-sept tâches mathématiques (dénombrer, calculer jusque 10) et dix-huit tâches de lecture-écriture.

Toutes les tâches ont des consignes, excepté les tâches de lecture. Les tâches de lecture se présentent sous forme de feuilles rassemblées dans un classeur de lecture. Les consignes sont le plus souvent à l'impératif : complète (10x) ; écris (7x) ; compte (3x) ; entoure, lis (2x) ; colorie, imagine, pense, repasse, observe, regarde, découpe, colle, mets une croix (1x).

Une seule consigne est exprimée à la première personne (je m'entraîne), une seule à l'infinitif (choisir), et une seule sous forme de question (entends-tu ?). Ces trois formes différentes induisent néanmoins une démarche équivalente à celle prescrite par les

¹⁰⁷ Equivalent CP.

impératifs. La première consigne est en effet : « Je m'entraîne à écrire la lettre [e] (obs. 2) » et demande de tracer des « e » de manière la plus proche du modèle en début de ligne. A notre sens, elle aurait pu être formulée par un impératif « entraîne-toi à écrire la lettre [e] » sans que l'attendu soit différent. La seconde consigne est « Entends-tu [f] dans les mots ? Découpe et colle les images dans la bonne colonne » (obs. 12), ce qui est attendu paraît donc bien correspondre à une consigne à l'impératif. La troisième consigne est « choisir entre le ou la » (obs. 18), il ne s'agit donc pas d'un choix libre. Ce qui est attendu nous semble donc équivalent à « choisis entre le ou la ».

Parmi les impératifs cités ci-dessus, « imagine » et « pense » se distinguent des autres verbes du fait qu'ils font référence à des opérations de pensée (l'imagination, la pensée vs l'écriture, le comptage, le coloriage ...). Les exercices concernant l'usage des signes $<$, $>$ ou $=$. Les deux consignes d'un même devoir (obs. 10) sont « Imagine et complète librement. Pense et complète ». L'ajout de l'adverbe « librement » renforce la dimension d'autonomie donnée à l'enfant du fait que plusieurs réponses sont correctes¹⁰⁸(voir annexe), ce qui n'est jamais le cas dans les autres devoirs de cette famille¹⁰⁹.

On peut aussi remarquer que l'idée de « bonne réponse » attendue est explicite dans plusieurs consignes : Complète avec le bon signe (obs. 8) ; Écris le bon signe (obs. 17) ; Écris les nombres dans le bon ordre (obs. 3) ; Découpe et colle les images dans la bonne colonne (obs. 12) ; Complète par la bonne syllabe (obs. 17). Le mot « bon » se trouve ainsi dans trois devoirs mathématiques et deux devoirs de français.

Pratiquement toutes les tâches ont des titres, à l'exception de deux d'entre elles (une en mathématiques et une en français). En mathématiques, le savoir en jeu énoncé dans le titre est le plus souvent le nombre appris (Le nombre 4 ; Les maisons et les appartements de 1 à 4 ; Le nombre 5 (2x), A la découverte de 5 ; Les nombres de 6 à 9 ; La décomposition

¹⁰⁸ Excepté pour les exercices où il est question d'égalité ou pour le 4^{ème} exercice de la première colonne où la réponse « 0 » est la seule correcte puisque l'énoncé est « $1 > \dots$ ».

¹⁰⁹ On verra, dans la famille de Kelly, la même possibilité de choix pour un devoir qui porte sur l'usage des mêmes signes mathématiques.

du nombre 7). De manière beaucoup plus rare, les titres font référence à l'apprentissage des symboles (Plus grand (>) plus petit (<) égal (=), Les signes <, >, =). En français, les titres font pratiquement toujours référence à la lettre apprise (Les lettres [a] et [o] ; La lettre [e] ; Je m'entraîne à écrire la lettre [f] ; La lettre f, F ; « f ? v ? » ; La lettre [l] ; Les lettres i, u et a) et deux fois à la distinction de genre ([le] ou [la]). Plusieurs titres des tâches de lecture font référence au thème de la lecture : Les prénoms des garçons de notre classe ; Les prénoms des filles de notre classe ; Les jours de la semaine. D'autres font référence aux termes grammaticaux (Lecture des syllabes ; Nos premières phrases). Un devoir s'intitule « Lecture » et les consignes précisent par la suite qu'il s'agit de la lecture de syllabes, puis de mots.

Les traces écrites attendues, et donc visibles pour l'école sont des lettres¹¹⁰; des nombres¹¹¹ ; des traits¹¹² et des dessins ou du coloriage¹¹³. Pour les tâches de lecture, il n'y a pas de trace écrite qui retourne vers l'école.

Rien n'accompagne le devoir à la maison, excepté le journal de classe et le classeur de lecture qui circule en se complétant peu à peu (même classeur que Daniela, les deux enfants sont dans la même classe). Deux des tâches contiennent un modèle à copier, l'une concerne l'écriture de la lettre « e » et l'autre le traçage du chiffre « 5 ». La mère fait quelque fois référence au « journal de classe »¹¹⁴. Celui-ci est mentionné dans six séances observées pour vérifier les informations indiquées sur les devoirs lorsque l'attendu du devoir ne semble pas clair (obs. 3 et 5), pour compléter un document justifiant l'absence

¹¹⁰ En fonction du son entendu dans le mot représenté sur l'image Par exemple, l'enfant doit écrire « a » en dessous de l'image de l'arbre (obs. 1) ou le recopiage de la lettre « e » sur des lignes à partir d'un modèle à copier (obs. 2).

¹¹¹ Des nombres à ranger et des points ou des nombres associés pour un total de 4 (obs. 3 et 11), des réponses aux calculs (obs. 4 et 18), le tracé de chiffres (obs.5 et 14).

¹¹² Pour entourer des lettres dans une phrase (obs. 2) ou entourer parmi une série de ronds des « paquets » de cinq ronds ou les « 5 » parmi une série de chiffres (obs. 6).

¹¹³ Dessins ou coloriage d'objets ou de fleurs en fonction du nombre appris (obs. 5 et 6).

¹¹⁴ Le « journal de classe » est appelé « cahier de journal » par la mère. Peut-être s'agit-il d'un mixte de l'expression belge et française (« journal de classe » et « cahier de texte ») étant donné que la mère a été scolarisée dans le système français en Algérie.

de l'enfant en classe (obs. 8 et 16) ou pour consulter des informations générales (congés, événements scolaires ...) appelés « avis » (obs. 1, 6 et 16).

B. L'organisation du temps et de l'espace familial

B-1 Organisation du temps familial

Délimitation du temps consacré au travail scolaire

Dans la famille de Katia, le temps consacré aux tâches scolaires ne semble pas délimité. La mère fait beaucoup de choses en même temps (s'occuper des devoirs du frère de Katia, préparer du thé, converser avec l'observatrice, converser avec le père...).

Katia commence le plus souvent les devoirs de sa propre initiative. Deux fois seulement sur les 18 observations, la mère dit « vas-y, commence » (obs. 3) et « tu peux commencer Katia » (elle vient juste de diminuer le son de la télévision) (obs. 6). L'enfant fait souvent ses devoirs seule, la mère vérifie à la fin que tout est complet et qu'il n'y a pas d'erreur. Pendant les devoirs, Katia et sa mère parlent souvent d'autres choses avec l'observatrice. Cette alternance entre tâches scolaires et autres activités est initiée aussi bien par la mère que par l'enfant, mais les échanges avec la mère sont beaucoup plus longs. Lorsque la mère assiste au devoir, elle est assise à côté de Katia, mais n'intervient que rarement.

La plupart du temps, Katia décide seule que le devoir est terminé, en général quand les « trous » du devoir sont complétés : « J'ai fini » (obs. 2), « Fini » (obs. 3), « Fini » (obs. 8) « Terminé » dit-elle (obs.6). Parfois, elle ne dit rien, mais montre le devoir à la mère : « Mama, tiens » ou à l'observatrice (obs. 8, 10, 11). Parfois, la mère demande à l'enfant si elle n'a rien d'autre à faire que ce qu'elle vient de vérifier : « Tu as fini tout ? » (obs.4), « Tu

as fini après ? » (obs. 10), « T'as fini ? » (obs. 11), « T'as fini ? » (obs. 14), « C'est bien, t'as pas d'exercice en plus ? » (obs. 16). Ensuite, l'enfant range le devoir dans son cartable.

La mère accorde de l'importance au rythme et à la chronologie des activités scolaires et familiales. Au niveau du rythme, la mère insiste sur le fait de ne pas aller trop vite : cela ne permet pas de réfléchir, cela amène des erreurs dans le devoir « Parce que tu as fait vite hein. T'as pas réfléchi. (...) Parce que tu vas trop vite. Elle m'attend même pas à ce que j'arrive » (obs. 1). On retrouve la même idée dans d'autres séances, associée explicitement ou non à la prévention de l'erreur « Tu vas vite Katia, vas-y doucement (obs. 4) », « Tu peux commencer Katia. Vas-y doucement, comme ça tu vas pas te tromper (obs. 6) », « Katia, ne réponds pas vite, regarde d'abord, allez, allez. 6 est ... (obs. 17) ».

La mère parle aussi de la chronologie des activités de l'après-école :

C'est moi qui lui dis d'attendre. A chaque fois quand elle rentre, elle prend sa mallette et elle fait directement. Et là, elle reste tranquille après, elle est tranquille. Elle aime bien faire ça. Et sans lui dire hein, c'est moi qui lui dis dès fois : Arrête Katia, vas-y doucement et repose-toi d'abord, prends quelque chose. Sinon, elle n'est pas tranquille si elle ne le fait pas. Je ne sais pas si ça va continuer comme ça ou bien si ça va s'arrêter tout ça, parce que son frère aussi il était comme ça, mais maintenant il diminue hein, il se distrait un peu. (obs. 17)

Elle demande aussi à l'enfant de distinguer le moment où elle mange du devoir.

M : Katia, tu as, tu vas manger ?

(Katia mange un chocolat pendant qu'elle fait ses devoirs).

M : Eh ben, vas-y, vas-y. Finis d'abord. Finis d'abord de manger, après tu vas travailler.

(Katia mange et arrête de faire son devoir. Après quelques secondes, elle pose son chocolat sur la table et continue de faire son devoir. La mère se rend compte deux minutes plus tard qu'elle continue à manger pendant qu'elle fait ses devoirs).

M : Non Katia. Katia, tu manges ? Finis de manger d'abord. (obs. 5)

Au niveau de l'organisation du travail par l'enfant, nous n'avons repéré que deux extraits concernant Katia où, lors de deux séances observées différentes, elle reporte un exercice qui lui semble difficile à plus tard. Une fois, la mère s'en aperçoit, pose une question par

rapport à cela mais ne contrarie pas Katia. Cependant, à la fin du devoir, elle s'aperçoit que celui-ci n'est pas terminé et insiste pour que Katia fasse le devoir en entier « Ah non. Tu dois le finir, mais tu dois le faire Katia. Il faut pas ... Vas-y ». Un peu plus tard, la mère prend la feuille de devoir, la regarde et lui montre qu'elle doit encore faire le dernier exercice, alors Katia termine le devoir (obs. 6). Une autre fois Katia y revient d'elle-même (obs. 12). A deux reprises également, dans les mêmes devoirs, nous constatons qu'il reste des erreurs après vérification (obs. 6 et 12).

Durée du temps consacré aux devoirs

Le temps consacré aux devoirs ne semble pas limité, il semble ne pas y avoir d'autres projets que le devoir pour la soirée. Le devoir ne semble pas être en concurrence avec le jeu chez Katia. La mère explique que c'est toujours elle-même qui fait les devoirs avec ses quatre enfants, car « les hommes sont toujours dehors, ils ont autre chose à faire ». Elle regrette d'avoir abandonné ses études, car dit-elle « c'est toujours après qu'on se rend compte » et elle parle souvent de l'importance d'étudier.

B-2 Organisation de l'espace familial

Dans l'appartement, il y a le salon, la chambre des enfants, une salle de bain, la cuisine et le jardin. La chambre des parents se trouve sur une mezzanine. Katia fait la plupart du temps ses devoirs assise sur un canapé, le devoir posé sur la table du salon. Lorsque ce n'est pas le cas, c'est qu'elle est couchée sur le tapis à côté du divan. Lorsqu'elle a besoin de quelque chose (une gomme par exemple), elle le prend de son cartable. Son cartable semble donc être son bureau mobile : elle prend ce qu'il lui faut au fur et à mesure. Sur la table du salon se trouve une grande carte du monde. Les murs du salon sont assez vides, il y a quelques petites photos des enfants sur les murs. Katia fait ses devoirs pendant que la télévision est allumée, mais elle ne regarde pas la télévision pendant qu'elle fait ses

devoirs. La mère se place le plus souvent à côté de l'observatrice et non à côté de l'enfant. Quand elle a fini, il arrive que l'enfant donne le devoir à l'observatrice qui le passe à la mère.

8-5-2 Pratiques d'accompagnement

Nous débutons la présentation des pratiques d'accompagnement en présentant celles qui semblent les plus récurrentes en fonction des associations que nous avons opérées afin de rendre compte, autant que possible, de ce qui semblait le plus signifiant. Le premier point concerne le recours à la norme auquel la mère procède à de nombreuses reprises dans divers contextes. Se présentent sous différentes formes également la mise en évidence de similitudes ou de différences entre éléments de la tâche et les explications de procédures par le parent à l'enfant. Les pratiques un peu moins courantes apparaissent ensuite. Certaines d'entre elles concernent la formulation de règles en mathématiques ou en lecture et la mise en relation des tâches avec les savoirs. Le portrait se termine par une pratique observée seulement une fois pour laquelle nous motivons néanmoins la prise en compte par le fait qu'il s'agit d'une pratique rencontrée dans les autres familles de manière beaucoup plus récurrente, mais jamais sous la forme particulière observée ici.

Recourir à la norme

Nous repérons un grand nombre de moments où la mère recourt à la norme lorsqu'un désaccord apparaît à propos des consignes ou des savoirs en jeu. Nous entendons ici par « norme » ce que la mère considère comme « normal » et qu'elle exprime par « normalement, c'est ou ça doit être », « normalement c'est pas comme ça », « normalement, ils doivent faire ça à l'école » ou encore « normalement, tu dois ... ». La norme est, dans tous les cas, liée à l'école, que ce soit en rapport avec les consignes scolaires, le savoir scolaire ou ce que l'école devrait faire.

Lors de la réalisation d'un devoir de mathématiques, la consigne de la tâche est : « Complète l'appartement de 4 » (obs. 3, voir annexe). A la fin du devoir, la mère vérifie que les réponses écrites par l'enfant sont conformes à l'attendu. Apparaît alors un désaccord entre la mère et l'enfant sur la consigne qui devait être suivie : chiffres ou points à inscrire dans des cases ? Pour la mère, puisque la consigne demandait d'inscrire des chiffres pour les deux premiers exercices du devoir, alors « normalement » pour ce troisième exercice, ce devrait être la même chose. L'enfant, elle, est certaine qu'il faut dessiner des ronds ou des points. En conclusion, la mère propose de recourir à l'institutrice.

M : Hm ? T'as fini ?

K : Hmm (acquiesce de la tête).

M : On n'a rien vu.

(Silence de quelques secondes, la mère regarde le devoir de Katia)

M : Mais tu dois compléter, dis Katia, des ch, avec chiffres, avec des chiffres, pas, pas avec des points. Ils t'ont écrit là (la mère lit la consigne) « Complète l'appartement de 4 ». Quatre étages, alors.

K : Avec des points.

M : Avec des chiffres, puisque tu as commencé avec des chiffres, normalement c'est des chiffres.

M : Je pense. Non ? A votre avis normalement, c'est possible ?

Obs : Je ne sais pas du tout. (...)

M : Donc c'est avec des chiffres ? Puisqu'elle a commencé ici avec des chiffres.

K : Je fais pas avec des chiffres.

M : Pas des chiffres, tu me jures ? (...)

(Katia montre les points qu'elle a dessinés sur son devoir et les laisse, elle est certaine qu'il faut dessiner des points).

M : Eh ben, ça va. On va voir, quand tu vas corriger avec madame à l'école. Hm ? Normalement ça doit être des chiffres.

K : Pas des chiffres.

M : Parce qu'elle a appris des chiffres, c'est jusqu'à 4.

M : T'as rien. T'as pas d'autres ? (obs. 3)

La question mise en évidence par la mère porte ici sur la représentation des quantités par des chiffres ou des points dans le but de réaliser une production conforme aux attendus scolaires. Il n'y a pas eu d'erreur de comptage de la part de l'enfant. La mère semble avoir quelques certitudes quant à la manière de faire. Ses arguments en faveur de la

représentation par des chiffres sont : (1) la consigne « Ils t'ont écrit là (la mère lit la consigne) Complète l'appartement de 4. 4 étages, alors » ; (2) la continuité du travail (avec des chiffres, puisque tu as commencé avec des chiffres, normalement c'est des chiffres ... puisqu'elle a commencé ici avec des chiffres) ; (3) l'apprentissage (parce qu'elle a appris des chiffres). Les deux premiers arguments sont adressés à l'enfant. Le troisième argument s'adresse à l'observatrice. Celui-ci fait référence plus explicitement à l'apprentissage, puisque l'argument évoqué par la mère pourrait se dire ainsi : ma fille doit écrire des chiffres puisqu'elle a « appris » les chiffres jusque 4. Néanmoins, la mère se questionne, questionne l'observatrice et son enfant : « Je pense, non ? », « A votre avis, normalement, c'est possible ? » (à l'observatrice) ; « Donc, c'est avec des chiffres ? », « Pas avec des chiffres, tu me jures ? » (à l'enfant). Il semble difficile de savoir si les certitudes du départ de la mère se transforment en doutes ou si elle est toujours certaine de ce qu'elle avance, mais laisse sa fille faire comme elle le pense parce qu'il n'y a pas d'erreur de comptage. Cependant, à partir du moment où les certitudes de la mère se transforment en questions et qu'elle laisse faire sa fille, on a affaire à un cadrage qui s'affaiblit de la part de la mère. Néanmoins, ce n'est pas l'enfant qui contrôle tout à fait, car en dernier ressort, la mère exprime que ce sera l'enseignante qui corrigera à l'école et donnera le « verdict » final.

Le recours à la norme a lieu aussi lorsqu'il y a désaccord sur le savoir même. Ceci se passe dans une autre observation lors d'une tâche de mathématiques. Le désaccord porte sur le sens de la lecture en mathématiques : « Ah oui, normalement c'est pas comme ça » (obs. 8). Lors de la vérification de cette tâche où l'enfant n'a pas fait d'erreur, la mère demande à l'enfant la signification du signe mathématique « > ». Du fait que la mère remarque que l'enfant lit les énoncés tels que $6 > 4$ et $2 < 5$ en commençant toujours par le plus grand nombre (6 est plus grand que 4 ; 5 est plus grand que 2), elle fait alors référence à une norme par rapport au sens de la lecture en mathématiques.

M : C'est pas là qu'il faut commencer à lire. A partir de là, de la droite vers la gauche.

K : Laisse-moi faire (...) Quel est le plus grand chiffre qui est là ? On fait eh, 6 il est plus grand que le chiffre que 4.

M : Hé.

K : Quel est le plus grand chiffre qui est là ?

M : Ah.

K : On va faire 5 est plus grand que le chiffre 2.

M : Ah oui, normalement c'est pas comme ça. (obs. 8)

Elle dit que la lecture se réalise de gauche à droite¹¹⁵ « C'est pas là qu'il faut commencer à lire, à partir de là, de la droite vers la gauche. » ; « Ah oui, normalement c'est pas comme ça ». Ensuite, quelques minutes plus tard, pour conclure la discussion, elle dit qu'elle va aller demander elle-même à l'institutrice ce qu'il en est : « On va lui demander demain, elle va nous expliquer (...) elle va nous expliquer elle (...) je vais lui demander ».

Un peu plus tard, durant cette même observation, lors d'une tâche de lecture, la mère fait référence aux apprentissages qui devraient normalement être réalisés en classe.

M : Normalement, ils doivent faire ça à l'école hein (...) Avant la plupart des activités ils les font à l'école, mais maintenant c'est pas la même chose. Ils disent aux parents il faut les aider, il faut être derrière eux, toujours derrière eux. Mais eux eux aussi, qu'est-ce qu'ils font, ils font leur travail normalement. Comme comme ce genre de choses. C'est pas moi qui va lui expliquer ça.

Obs.: Hmmm.

M : Normalement elle doit comprendre toute seule. Elle doit comprendre ce ... ce qu'elle va mettre, qu'est-ce qu'elle va mettre ici.

Obs.: Hmmm.

M : Comment elle va faire quelque chose qu'elle n'a pas compris ?

K : Alors elle va expliquer, madame.

M : Mais pourquoi elle t'a pas expliqué avant ? C'est après qu'elle va t'expliquer ? (obs.8)

Durant cette même observation encore, la mère fait référence aux dessins qui accompagnent les phrases à lire (les dessins représentent les activités liées aux jours de la semaine). « Il y a les dessins en plus, normalement tu dois... » (obs.8), dit-elle. La mère considère les dessins comme un indice pour aider à la lecture.

Le recours à la norme intervient pratiquement toujours à l'occasion de la vérification de la tâche. Le questionnement provient du fait que le contrôle (Bernstein, 2007) n'est pas entièrement aux mains du parent et des désaccords interviennent entre la mère et la fille. Lorsque l'enfant et le parent ne sont pas d'accord sur le devoir à réaliser, que ce soit sur la

¹¹⁵ Même si cette règle n'est pas pertinente en la circonstance.

consigne à suivre ou sur l'apprentissage même qui est en jeu, la mère de Katia souhaite avoir recours à l'institutrice pour trancher. Lorsqu'il s'agit d'un problème de désaccord sur la consigne, elle dit que Katia verra le lendemain lors de la correction en classe ce qu'il fallait vraiment faire. Lorsqu'il s'agit d'un désaccord sur le savoir, elle va aller demander elle-même des explications. Ces moments « métapragmatiques » (Boltanski, 2009) arrêtent le cours de l'action qui ne va plus « de soi » et s'accompagnent d'une élévation de la réflexivité sur ce qui est en train d'être appris par l'enfant.

Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux

Dans les deux extraits ci-dessous, la mère fait référence au fonctionnement de l'écriture par la mise en relation de différents énoncés.

Dans un premier extrait, il s'agit d'une tâche où l'enfant lit les prénoms des filles de sa classe. L'enfant vient de lire « Magdaléna » et se tait car elle n'arrive pas à lire « Mélanie ». La mère, face à son incapacité, tente de lui donner un indice en lui faisant remarquer que les deux prénoms commencent par la même lettre « Regarde Katia, celui de Magdaléna commence par M, celui-là commence par M. La fille qui, qui a un prénom qui commence par M. Une autre fille de ta classe » (obs.3).

Dans la situation qui suit, la mère de Katia fait référence à la similarité des phrases en cursive et en imprimé. L'enfant vient de lire des phrases écrites en écriture cursive et doit les lire en imprimé, Katia dit que c'est difficile « Oh, c'est trop difficile, je ne peux pas » et se trompe (elle dit « je suis un garçon » au lieu de « je suis une fille », la mère intervient :

M : Mais qu'est-ce que tu dis Katia ? C'est la même chose (la mère lui montre qu'elle vient de lire les mêmes phrases) (obs. 3).

L'objectif ici semble être de rassurer l'enfant, de lui montrer que ce n'est pas difficile puisque « c'est la même chose » et, de plus, cette remarque de la mère peut permettre à

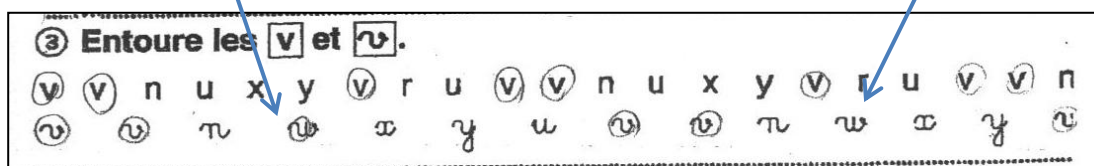
l'enfant de commencer à construire la permanence de l'écrit, au-delà de la diversité des graphies ou des caractères imprimés, même si la formulation est peu explicite.

Dans l'extrait suivant, la mère, après une erreur de l'enfant, met en relation deux mots proches par leur orthographe. L'enfant a lu/dit « sucre » à la place de « sole », alors qu'elle avait lu le mot « sol » quelques instants plus tôt. La mère fait alors référence au mot correct « sol » lu juste avant.

M : Ecoute, écoute ... Comme celui-là, tu rajoutes seulement e, ici, à la fin. Tu as compris ? (différence entre « sol » et « sole ») (obs. 8)

La mère montre la différence entre l'écriture de mots proches. L'enfant acquiesce et la lecture continue. L'usage des déictiques (comme celui-là et ici) permet à la mère de montrer les similitudes (comme celui-là), mais aussi la lettre qui distingue les deux mots (ici).

Dans l'extrait qui suit, la mère montre à l'enfant la ressemblance entre deux graphies sur l'espace de la page, l'une ayant été repérée comme un « v » par l'enfant et pas l'autre.



M : Voilà, là tu entoures les « v ». C'est quoi ça ? (elle montre le « v » entouré, deuxième ligne, quatrième lettre) (en fait, K a entouré une partie du « w », ce qui peut donner l'impression qu'elle a entouré un « v »).

K : Ça c'est « v ».

M : C'est « v » ça ?

K : Oui.

M : Et ça ? (elle montre le « w » de la deuxième ligne, 11^{ème} lettre).

K : Euh... ça c'est... pas « v ».

M : Pourtant ils se ressemblent, non ?

K : Non, parce que ça... c'est un, deux, et un, deux (elle montre les barres qui forment les deux lettres)

M : C'est la même chose.

K : Mais... (elle parle en Kabyle).

M : C'est le même, regarde. (obs. 18)

On voit que la mère montre la similitude entre deux graphèmes dans le but de signaler une erreur à l'enfant.

Lors d'une autre tâche de lecture, l'enfant dit que « c'est trop difficile », elle ne peut lire le mot « mardi » d'une comptine reprenant les différents jours de la semaine. Elle hésite et propose « mardi ? mercredi ? ». La mère mentionne implicitement le fonctionnement de l'écriture/lecture en disant après lui avoir donné la réponse « Tu vois pas qu'il y a le m et qu'il y a le a ? » pour justifier la différence entre les deux mots.

K : Oh oh, c'est trop difficile.

M : Quoi ?

(...)

K : Mardi ? Mercredi ?

M : He ?

K : Quel jour ?

M : Kati, mardi. Tu vois pas qu'il y a le m et qu'il y a le « a » ? (obs. 8)

Par la suite, on voit que, une minute plus tard (extrait ci-dessous), l'enfant pose à nouveau la question et la mère lui dit le mot « mardi ». Dix minutes plus tard, alors que l'enfant a abandonné cette lecture, puis la reprend, l'enfant à nouveau ne sait pas lire « mardi ». La mère se situe alors sur deux autres registres presque simultanément, celui de la devinette ou des connaissances scolaires ou familiales de l'enfant : qu'est-ce qu'il y a après Lundi ? Aujourd'hui on est quel jour ? Qu'est-ce qu'il y a après jeudi ? Le dernier jour de la semaine ? ») et celui de la relation entre graphème-phonème.

K : Quel jour, encore ?

M : Mardi.

(Dix minutes plus tard, après une interruption).

M : Il y a lundi, premier jour de la semaine. Qu'est-ce qu'il y a après « lundi » ?

K : Merc...

M : Non.

K : Mardi.

M : Voilà, il faut regarder.

(...)

M : Aujourd'hui on est quel jour ?

K : Jeudi. Jeu, jeudi, je chante encore.

M : Qu'est-ce qu'il y a après jeudi ?

Silence de quelques secondes.

M : Le dernier jour de la semaine ?

K : Vendredi (lit lentement), j'ai gymnastique. (obs.8)

La mère fait deviner le jour à Katia en lui posant différentes questions, mais il semble qu'elle veut ensuite faire référence à ce qui est écrit quand elle lui dit « il faut regarder ». Le contexte et l'ensemble des observations nous font penser que la mère sous-entend : « il faut regarder [ce qui est écrit] », c'est-à-dire regarder les mots et pouvoir distinguer « mercredi » et « mardi », donc faire la relation entre graphème et phonème. L'enfant interrompt sa lecture, lit une autre feuille.

Lors de la même observation, l'enfant est en train d'essayer de lire la syllabe « yl ». Elle vient de lire « lu, le, al, ol, il » correctement et sans aide. Elle demande de l'aide à la mère pour le « yl » en disant que « c'est trop difficile ».

K : Ol, il, il, mama, il, c'est trop difficile.

(Katia doit lire « yl », il y a un « i » au-dessus du « y » pour montrer que la lettre « y » se lit comme la lettre « i »).

M : Ça remplace i ... Katia, il, ça veut dire.

K : Il. (obs. 8).

Suite à une difficulté exprimée par l'enfant (comme dans la situation précédente), la mère dit que « y » « ça remplace i ». On peut remarquer l'usage du déictique « ça », la lettre n'est pas nommée (il est possible que l'enfant ait montré la lettre qui pose problème ou que la mère montre la lettre du doigt à l'enfant, nous n'en avons pas la certitude, mais cela ne pose pas de problème dans l'interaction entre le parent et l'enfant).

Une autre illustration se passe durant la réalisation d'une tâche intitulée « lecture » qui consiste à compléter des mots en choisissant une des syllabes indiquées dans la consigne « Ajoute la syllabe qui manque : le – la – li – lo – lu (obs. 8, voir annexe)¹¹⁶. Avant que ne

¹¹⁶ La consigne demande donc d'écrire et la tâche est intitulée « lecture ». Cela pourrait sembler paradoxal, mais ni le parent, ni l'enfant ne le remarque. De manière générale, dans toutes les séances observées dans les six familles, les titres sont peu pris en considération et d'autant moins s'ils sont accompagnés d'une consigne, comme c'est le cas dans ce devoir.

commence l'extrait ci-dessous, la mère a aidé l'enfant à compléter le premier mot en lui disant ce que représente le dessin (une casserole) et en indiquant la syllabe à ajouter. La mère a invité ensuite Katia à « regarder » ce qu'elle a écrit elle-même (la syllabe « li ») dans « la valise ». Ensuite, l'enfant complète seule les mots « le lapin » et « la salade ». L'extrait commence lorsque la mère demande à Katia si elle a fini son devoir, alors qu'elle vient de s'arrêter et ne complète donc pas « le lion ».

M : Tu as fini Katia ?

K : Non.

M : Tu peux si tu as compris hein. C'est pas moi qui va te le faire Katia hein.

K : Je sais pas.

M : C'est toi hein (...) Tu ne sais pas ? C'est quoi ça ?

(La mère fait lire les syllabes de la consigne)

K : Le.

M : Et ça ?

K : La.

M : Et ça ?

K : Li.

M : Et ça ?

K : Lo.

M : Et ça ?

K : Lu.

M : Voilà, tu les connais. Ça c'est quoi ? (en montrant l'image).

K : Lion.

M : Le ... on.

K : Li.

M : Lion, li-on. Il manque « li ».

K : (inaudible).

M : C'est pas moi qui va te dire. Regarde, li il est là. Tu attaches, hein, c'est comme ça hein.

Attaché, on comprend mieux.

K (sourit) : D'accord. (obs.8)

La mère expérimente plusieurs manières pour aider l'enfant tout en disant, de manière explicite, qu'elle ne va pas faire le devoir à sa place « C'est pas moi qui va te le faire Katia hein ». La mère vérifie alors si les prérequis pour réaliser la tâche sont maîtrisés par l'enfant en faisant le lien entre le contenu de la consigne et la tâche à réaliser « C'est quoi ça ? et ça ? et ça ». Après avoir vérifié que Katia sait lire les syllabes à ajouter, elle la

guide tout en se défendant à nouveau de faire à la place de l'enfant « C'est pas moi qui va te dire. Regarde, « li » il est là »¹¹⁷.

Nous venons donc d'observer six moments de lecture où l'enfant est en difficulté, soit elle cherche et se tait, soit elle exprime son incapacité, soit elle commet une erreur. Ces cas sont autant d'occasions saisies par la mère en cours d'action (de Certeau, 1990) pour aider l'enfant en mettant en relation les mots ou les phrases à lire avec d'autres déjà lus afin d'en montrer les similitudes. Ce sont ainsi des caractéristiques déterminantes pour exécuter la tâche (Bruner, 1993) mais aussi plus largement des propriétés de l'écrit qui sont mises en avant par la mère dans la mesure où elle amène l'enfant à comparer entre elles des traces écrites. Elle l'incite à porter l'attention sur la graphie des lettres (« m » débute Magdalena et Mélanie, deux « w » sont semblables), sur la permanence de l'écrit au-delà des graphies différentes (la prononciation de « y » comme « i », les mêmes phrases en écriture cursive ou imprimé), sur ce qui distingue deux mots très proches par leur écriture (sol/sole) ou différents (mardi/mercredi).

Enoncer des lois générales ou règles impersonnelles

Les règles qui sont explicitées sont de différentes natures : règles de lecture, signification des signes mathématiques.

Lors d'une observation, l'enfant a lu le mot « serviette » en prononçant le « e » (situé après le « i ») par le son /e/ et non /è/. L'enfant n'est pas d'accord avec la correction que sa mère lui propose (la lecture correcte de serviette), car dit-elle, « il y a même pas une barre [= il n'y a pas d'accent sur le e] ».

¹¹⁷ Le contenu de la consigne est ici utilisé par la mère pour aider à la réalisation du devoir.

K : Se-r-vi-e-te.
M : Serviette.
K (en riant) : serviette (riant toujours) ils sont pas bien écrits.
M : Oui, serviette.
K : (Inaudible).
M : On écrit quoi ?
K : On n'écrit pas. Barre, il y a même pas une barre.
M : Où ça ?
(K montre le « e » avant les deux « t » du mot « serviette »).
M : Non. Quand il y a un « i » avant, c'est pas la peine de mettre une barre comme ça. C'est pas une barre, c'est un accent, ça s'appelle un accent. (obs. 18)

La mère énonce alors une règle de prononciation « Quand il y a un i avant, c'est pas la peine de mettre une barre comme ça. C'est pas une barre, c'est un accent, ça s'appelle un accent »¹¹⁸.

Lors de la vérification d'une tâche de mathématiques que nous avons évoquée ci avant en rapport avec le recours à la norme par la mère, nous avons constaté que la mère intervient lorsqu'elle constate que l'enfant lit les énoncés tels que $6 > 4$ et $2 < 5$ en commençant toujours par le plus grand nombre (6 est plus grand que 4 ; 5 est plus grand que 2). L'extrait ci-dessous montre les interactions qui ont lieu quelques minutes plus tard entre la mère et l'enfant.

M : Ah, alors tu commences toujours par là, par le chiffre qui est à gauche vers la droite, d'accord ?
K : C'est rien, c'est rien.
M : Non c'est pas rien Katia.
K : Je dis juste.
M : Hein ?
K : Je dis juste, ça, c'est plus grand que 4. C'est rien, c'est pas grave.
M : C'est pas grave, mais on lit à partir de la gauche vers la droite. (obs.8)

La norme est ici énoncée sous forme de règle du fait que la mère dit que cette façon de faire doit « toujours » être appliquée « Tu commences toujours par là, par le chiffre qui est

¹¹⁸ Même s'il ne s'agit pas de la règle de prononciation en français. Nous reviendrons sur la nomination du signe orthographique par la mère plus loin.

à gauche vers la droite ». Elle est reprise ensuite sous forme de règle impersonnelle par l'usage du « on » « On lit à partir de la gauche vers la droite » (obs. 8).

Les deux situations relatées ci-dessus montrent que la mère se saisit d'occasions (de Certeau, 1990) indépendamment des traces écrites qui seront visibles par l'école (du moins pas directement sur un devoir écrit) puisqu'il s'agit de règles (ou presque règles) de lecture concernant la prononciation et le sens de la lecture. La mère souligne des caractéristiques pertinentes pour l'exécution de la tâche (Bruner, 1993) qui participent à la définition de l'espace-problème (Cuisinier, 1996). Dans la première situation, on trouve une structure de règle « quand x, [alors] y »¹¹⁹ et la mère nomme le signe orthographique ; dans la seconde, on trouve un trait relatif à l'universalité « toujours » et un trait relatif à l'impersonnalité des règles « on lit ».

Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs

Une erreur de lecture, suivie d'un étonnement de l'enfant, constitue l'opportunité saisie par la mère de nommer le savoir. Elle nomme le signe orthographique « l'accent » que l'enfant avait appelé « barre »¹²⁰.

K : Il y a même pas une barre.

M : Où ça ?

K (montre le « e » avant les deux « t » de serviette).

M : Non. Quand il y a un « i » avant, c'est pas la peine de mettre une barre comme ça. C'est pas une barre, c'est un accent, ça s'appelle un accent. (obs. 18)

Dans une autre observation (obs. 8, voir annexe), elle accorde beaucoup d'importance à l'appellation des signes « < » et « > ». Elle cherche à comprendre ce que l'enfant a appris et compare la manière dont l'enfant nomme ces signes à celle qu'elle a apprise.

¹¹⁹ Si celle-ci a la forme d'une règle par sa structure « quand x, alors y », le verbe ne fait pas partie, lui, du vocabulaire des règles (c'est pas la peine de ...). Cette expression donne, en effet, l'impression que la règle laisse la liberté au scripteur d'ajouter un accent ou pas.

¹²⁰ Cet extrait a déjà été cité comme illustration de l'énonciation d'une loi « Quand c'est ..., c'est ».

K : Ça veut dire, hmmm, la bouche du loup s'il voit le plus petit il mange pas le plus petit, il mange le plus gros.

M : Ça veut dire quoi ? Ça veut dire 6 est le ...

K : La eh, la bouche du loup.

M : Plus grand, que 4, alors.

K : C'est pas un chiffre.

M : Mais c'est un signe, le plus grand ça. C'est plus grand, ça veut dire supérieur. 6 est supérieur à 4, ça veut dire plus grand.

M : T'as compris ? Ça ? (La mère montre l'exemple suivant).

K : La bouche du loup encore.

M : Mais c'est à l'envers là. C'est pas la même chose. Là tu as dit qu'il mange le plus grand, là il mange le ...

K : Plus grand.

M : Plus grand ?

K : Oui (Katia semble énervée).

M : Pourquoi tu as changé de signe alors ?

K : Parce que il mange le plus grand.

M : Ah, oui oui oui, je vois ouais.

K : Pas le plus petit.

M : Ouais, on a mis ici le chiffre le plus petit. Ouais, ça ça veut dire 2 est plus petit que 5. Ça veut dire plus petit, inférieur, vous l'avez fait à l'école « inférieur ». Hein ?

K : Non.

M : Tu n'as pas encore fait. J'sais pas comment vous dites, ce signe là, comment il s'appelle ? Plus petit, hé ?

K : On n'a pas encore appris.

M : Qu'est-ce que tu as appris ? C'est quoi ça ?

K : C'est la bouche du loup (ton énervé).

M : C'est tout ce qu'on lui a appris ? (la mère sourit).

K : Le trou c'est c'est le plus grand.

M : Oui, mais il doit y avoir une sign ... une autre explication.

(...)

M : Eh ben ça va, si c'est comme ça qu'on que tu as appris ça va. (obs. 8)

On trouve ci-dessus une attention importante à la compréhension. La mère vérifie de temps en temps si Katia a compris, soit la signification d'un signe : « T'as compris ? Ça ? ». Cela semble important pour elle car elle y revient par la suite en demandant à nouveau à l'enfant si elle a compris et dit qu'elle veut vérifier sa compréhension par des exercices « Je vais te faire des exercices, je veux voir si tu as compris ». Dans les faits, elle ne donne pas d'exercices supplémentaires à l'enfant, mais est attentive à la suite du devoir où des exercices similaires apparaissent.

Deux mois plus tard, en regardant d'anciens devoirs, la mère vérifie à nouveau la compréhension de l'enfant par rapport à ces signes mathématiques.

M : Tu as compris ? ça veut dire « plus petit, plus grand ».

K : Oui. J'ai compris. Ça, c'est plus grand, c'est plus grand que lui. Et ça, c'est plus petit.

M : Là, elle a compris aussi. Normalement, ça ne doit pas être difficile. Il suffit de leur expliquer les signes et puis voilà. (obs. 17)

A cette occasion, la mère redit l'importance de nommer correctement les signes mathématiques.

M : Moi, comment j'ai expliqué, moi ? C'est comme ça que j'ai expliqué. Comme je me souviens très bien des signes, je les ai étudiés, ça a été facile. J'ai dit, c'est vrai, au début, j'ai dit « supérieur ou égal », c'est comme cela que je l'ai appris, moi. Comme elle a pas compris, j'ai changé de méthode. J'ai essayé un autre système. Elle, elle a appris « plus petit, plus grand », vous voyez ? Et nous, on a appris « supérieur, inférieur », « supérieur ou égal, inférieur ou égal » et « égal ». Là, c'est pas le même ...

O : Et vous vous souveniez encore de ça ?

M : Oui, c'est pour ça que j'ai essayé de lui expliquer « supérieur ». Mais elle m'a dit « non, c'est pas comme ça ». C'est pas comme ça qu'elle a appris, elle. (obs. 17)

Par ailleurs, la mère se questionne souvent sur la manière d'apprendre de l'enfant qui lui semble différente de la sienne. Nous venons de voir qu'elle se pose de nombreuses questions sur la manière de nommer les signes mathématiques. Lors d'une autre observation, elle fait remarquer à l'observatrice que lorsqu'elle était à l'école, qu'elle avait appris à dire « be », « ji », mais que maintenant ils apprennent à dire /b/, /j/, et que « c'est pas normal » (obs. 6, journal de l'observatrice).

Ces questions et constats rejoignent d'autres discussions, notamment lorsque Katia et sa mère parlent d'apprentissage. Dans l'extrait ci-dessous, la fille a l'air de penser que le savoir est magique, instantané « Je le connais, je réfléchis pas », mais remarque néanmoins que c'est le fruit d'un apprentissage « On l'a déjà appris ». La mère essaye de savoir comment l'enfant a trouvé la réponse « 5 » à $2 + \dots = 7$ (représenté par des ensembles).

K : J'ai mis « 5 » tout de suite, j'ai pas réfléchi ... Je fais n'importe quoi.
M : N'importe quoi, comment ?
(Katia montre un autre exemple $1 + \dots = 7$).
K : Quelqu'un va mettre « 1 ». Et bien moi, des fois, je réfléchis pas, je fais tout de suite la question ... que je sais déjà. Je sais déjà la réponse.
Obs : Je comprends, c'est tellement un réflexe que ...
M : C'est pas parce que tu réfléchis pas. Tu as réfléchi mais vite fait, comme un calcul mental.
K : Non, je connais déjà.
M : Vite fait parce que c'était facile.
K : Je le connais déjà ce calcul.
M : Oui, comment tu le connais ? c'est dans ta tête que tu le connais.
K : On l'a déjà appris.
M : C'est ton cerveau.
K : On l'a déjà appris.
M : Oui.
K : Ah, regarde.
M : Ah tu l'as déjà fait ?
K : Quelqu'un va mettre « 1 », moi je réfléchis pas, c'est égal à « 8 », égal à « 8 ». Quelqu'un va mettre « 1 » et bien moi, je dis tout de suite la réponse : je vais mettre « 7 ». Quelqu'un va mettre « 1 », je vais mettre « 7 ». Je réfléchis pas dans ma tête.
M : C'est parce que tu sais bien ce que ça va donner. Parce que tu l'as déjà fait.
K : Il y a des choses que je réfléchis, il y a des choses que je réfléchis pas. (obs. 18)

A d'autres moments, lorsque la mère vérifie les devoirs de Katia, si elle voit une faute, elle essaye de lui expliquer pour qu'elle comprenne, par exemple « Voilà, je vérifie. Et puis voilà, si elle fait une faute, peut-être que j'essaie de lui expliquer et si elle le fait juste, ça va. Sinon, si elle n'a pas compris, je laisse comme ça, elle le fera à l'école, ensemble » (obs. 17).

Elle parle aussi d'expliquer la consigne pour que Katia la comprenne car elle ne sait pas encore lire : « Parce que je lui explique toujours la question [= la consigne] parce que je sais bien qu'elle ne sait pas encore comprendre la question, alors je lui fais comprendre : complète les mots avec la bonne syllabe. Avec ces syllabes-là, elle va mettre une syllabe où il faut, voilà. Alors, elle dit « la lune », il manque « lu » et elle va le mettre, elle comprend ça » (obs.17).

Les mises en relation des tâches avec les savoirs apparaissent à l'occasion (de Certeau, 1990) d'erreurs ou de vérification des connaissances de l'enfant. L'étayage prend la forme de signalisation de caractéristiques déterminantes (Bruner, 1993) non seulement pour exécuter les tâches, mais aussi plus largement pour apprendre et comprendre. Ce qui est important pour la mère est l'appellation correcte et la compréhension des savoirs appris.

Montrer des procédures de résolution

La mère montre une procédure à Katia dans un devoir de mathématiques (obs. 6). Dans cette observation, la consigne de la tâche est « Entoure les paquets de 5 ». Katia dit « C'est dur ». La tâche semble peut-être difficile à l'enfant étant donné que les éléments à entourer par groupes de 5 sont des cercles de grandeurs différentes. Dans les autres exercices de la tâche, les éléments à compléter ont tous la même forme et la même grandeur. La mère précise la consigne par « C'est pas dur hein, tu comptes jusqu'à 5 et tu entoures » (obs. 6). Elle en explicite les étapes (compter, puis entourer) pour faire comprendre à l'enfant ce qui est à faire.

Pour aider l'enfant, la mère démontre ou présente un modèle de solution (Bruner, 1993) en explicitant les étapes implicitement contenues dans la consigne : compter puis entourer.

Etablir des relations dans l'espace graphique de la tâche

Dans une observation, l'enfant veut écrire « bonjour » sur un dessin qu'elle destine à l'observatrice (nous ne sommes donc pas ici dans le contexte du devoir scolaire à proprement parler). La mère utilise l'espace symbolique vertical comme espace graphique, on voit qu'elle montre à l'enfant le dessin d'une lettre en la dessinant dans l'air.

La mère lui épelle le mot : « b », « o », « n », Katia ne sait pas comment écrire la lettre n, la mère lui dit alors que c'est comme un m, mais « un seul », elle dessine la lettre dans l'air, mais Katia voit le dessin à l'envers et ne sait toujours pas comment l'écrire, la mère demande alors « m tu connais ? Pas en majuscule, en petit comme ça, en minuscule ». Katia fait la lettre M dans l'air, la mère lui dit qu'il faut l'écrire en petit. Katia écrit alors m au lieu de n, la mère ne s'en rend pas compte. Elle lui dit ensuite la lettre suivante : « j », la mère dessine dans l'air la lettre « j ». (obs. 6, journal de l'observatrice)

Suite à l'incapacité de l'enfant à écrire des lettres, la mère lui montre comment faire. Nous n'avons observé cette manière de faire qu'une seule fois, tous portraits confondus. Elle nous semble néanmoins intéressante car elle est peut-être ce que les parents utilisent au quotidien dans les situations non scolaires. Ainsi que nous avons vu que les doigts sont toujours disponibles pour compter, nous pourrions dire ici que les doigts sont aussi toujours disponibles pour écrire (ou du moins, montrer le tracé d'une lettre) sans nécessiter de papier ni de crayon.

Conclusion du cinquième portrait

Dans ce cinquième portrait, la mère agit suite aux erreurs ou difficultés de Katia, mais elle vérifie aussi les connaissances et la compréhension de l'enfant lorsque la tâche est correcte et a été réalisée sans difficulté apparente. Les vérifications portent sur les procédures suivies et sur l'appellation d'éléments du savoir mathématique et de l'orthographe.

Les marges de manœuvre semblent un peu moins réduites que dans les autres familles car Katia commence ses devoirs seule et les réalise parfois rapidement sans difficulté apparente. Cependant, lorsque la mère intervient pour aider Katia suite à une erreur, une difficulté ou lorsqu'elle vérifie la compréhension de sa fille, des désaccords apparaissent entre elles. Ces désaccords soulèvent des questionnements de la part de la mère qui arrête alors la réalisation du devoir. Ces « moments métapragmatiques » (Boltanski, 2009)

concernent l'apprentissage en jeu. Même si Katia éprouve peu de difficultés, la mère estime parfois que l'école ne joue pas son rôle et qu'elle se voit donc contrainte d'enseigner à l'enfant des choses qui aurait dû être, selon ses dires, apprises à l'école. C'est là que semble résider principalement la domination dans cette famille. La mère résiste (de Certeau, 1990) néanmoins en tentant de faire des liens avec ses propres connaissances scolaires et en vérifiant que les devoirs soient accomplis et compris. Dans ces situations, on assiste à une alternance entre contrôle (Bernstein, 2007) du parent et de l'enfant. Quand l'explication de la mère n'est pas comprise ou admise par la fille, celle-ci procède alors selon, dit-elle, ce qu'elle a appris en classe. Parfois, pour clore la discussion, la mère décide de recourir à l'enseignante en proposant de la questionner le lendemain.

Le moment des devoirs dure longtemps dans cette famille malgré la relative facilité de Katia pour les réaliser (relative par rapport aux autres enfants observés). La longueur est due principalement aux conversations de la mère et de l'enfant avec l'observatrice qui entrecourent la réalisation des devoirs. La mère semble prendre plaisir à converser à propos des traditions de son pays en matière de cuisine et de vêtements. Il est possible que ceci soit particulier à cette mère qui semble vivre, selon nos observations, dans un monde essentiellement masculin, excepté sa fille Katia. Cette dernière semble attachée affectivement à l'observatrice avec laquelle elle partage des petits secrets et à laquelle elle offre régulièrement des dessins les représentant toutes les deux. On aurait pu penser que la mère n'aurait pas beaucoup de temps à consacrer aux devoirs puisqu'il s'agit d'une famille nombreuse, mais nous remarquons que les deux garçons aînés semblent faire partie du monde du père. La mère s'occupe des deux plus petits. La durée ne semble pas non plus limitée par la nécessité de libérer la table pour préparer le repas familial car Katia fait ses devoirs dans le salon.

Les aides que la mère apporte à l'enfant concernent principalement la « définition de l'espace problème » (Cuisinier, 1996). Elles mettent en relation des éléments de la tâche en signalant les similitudes et différences entre eux, énoncent des lois générales ou règles impersonnelles et mettent en relation des tâches scolaires avec les savoirs. Dans des tâches de lecture, elles sont porteuses de scripturalité dans la mesure où elles évitent la

fragmentation des tâches en établissant des liens graphophonétiques et objectivent le savoir en jeu sous forme de règles générales. Dans les tâches de lecture, d'écriture et de mathématiques, elles décontextualisent les tâches en les mettant en rapport avec les savoirs correspondants. Une seule fois, la mère montre une procédure pour exécuter une tâche mathématique en explicitant la consigne. Nous n'avons constaté aucune pratique relevant de la motivation. Nous attribuons ce constat au fait que Katia dit aimer faire ses devoirs et que, ainsi que nous l'avons dit, elle éprouve moins de difficultés à les faire que les autres enfants observés. La mère vérifie néanmoins que tous les devoirs soient faits complètement et correctement, bien que la mention de « correct » n'apparaisse que dans cinq des trente-cinq tâches observées et que la mention de « complet » n'apparaisse pas du tout.

8-6 Portrait Kelly et sa mère

Kelly a sept ans au moment des observations qui se sont déroulées sur deux années scolaires : dix observations ont eu lieu en 2008-2009 et dix observations en 2009-2010. Pendant ces deux années, l'enfant est en première primaire¹²¹ car elle a redoublé l'année. L'ensemble représente quinze heures d'observation. La première année, sept observations ont été enregistrées et trois ont été filmées. La seconde année, toutes les observations ont été filmées. De nombreuses personnes sont présentes durant toutes les observations. Lors des deux premières séances observées, Kelly est aidée par sa sœur aînée âgée de seize ans, la mère étant absente.

8-6-1 Contexte des pratiques d'accompagnement

A. Les tâches scolaires

Sur les 27 tâches scolaires observées, 11 concernent les mathématiques et 16 sont consacrées à l'apprentissage de la lecture.

La plupart des consignes des tâches sont à l'impératif et l'attendu est exprimé en termes d'actions à faire : complète, écris (6 x) ; colorie (5x) ; relie (3 x) ; entoure, barre, lis, calcule (2 x) ; fais les calculs, souligne, réfléchis, indique, résous (1x). A première vue, on pourrait penser que la consigne « réfléchis » serait associée à une tâche différente que celles introduites par les autres consignes. Cependant, il s'agit de calculs lacunaires, sans qu'aucune spécificité n'ait pu être décelée.

¹²¹ Equivalent CP.

Quelques mots explicitent le caractère correct (sans faute) attendu des réponses à apporter. Ces mots sont « exact, correct, adéquat, bon » : Souligne le mot exact ; Complète avec le nombre correct ; Écris le chiffre adéquat ; Indique le bon numéro. L'attente explicite de réponses correctes se rencontre aussi bien dans des tâches de français que de mathématiques, du fait qu'il s'agit de « mot », de « nombre » ou de « chiffre ».

Les titres liés aux apprentissages peuvent se classer en plusieurs catégories. Une partie des titres font référence aux savoirs en jeu tels que : La lettre s ; La lettre k ; Le son ch ; 0 et \pm 1 ; Soustraire jusque 10 ; Plus et moins que 10. On verra plus loin que le parent fait référence à ces titres/savoirs dans l'accompagnement de la tâche (la lettre « k », le son « ch »). En mathématiques, on trouve aussi d'autres titres sans contenu de savoir : Les flèches (pour un exercice de calcul avec des flèches), Exercice n°12 ; exercice n°8 ; exercices lacunaires. Pour les tâches de lecture, on trouve des titres reprenant le « thème » du texte : Le beau ver dodu ; Le kangourou, etc.

Les traces écrites attendues sont des traits¹²², des points ou des nombres¹²³, du coloriage en associant un nombre à une couleur ou en associant un élément grammatical à une couleur (rose/féminin et bleu/masculin)¹²⁴, des lettres¹²⁵, des mots à recopier et des mots à écrire à partir des lettres ou syllabes à associer¹²⁶, des signes mathématiques¹²⁷.

Outre le contenu des tâches, leurs titres et leurs consignes, le journal de classe de l'enfant est un outil, dans certaines familles, pour avoir des précisions sur les tâches à réaliser. Dans cette famille, il est souvent fait référence au journal de classe, mais pas pour y trouver des

¹²² Relier des syllabes avec des dessins (obs. 1), relier des mots selon le sens, obs. 9) ; relier des nombres et leur ordre sur une ligne, relier des nombres pour avoir la somme de 12 (obs. 10.7), barrer les intrus (où on n'entend pas « ch ») (obs. 5 et 6), entourer féminin/masculin/actions (obs. 8), entourer les « k » (obs. 10.6) ; entourer des lettres (obs. 10.9), souligner un mot qui correspond à un objet (obs. 9).

¹²³ Des calculs (+ 0 ou 1 et - 0 ou 1)(obs. 2), des points dans des ensembles et des nombres (complète, calcule) (obs. 10 et 10.5), exercices lacunaires (obs. 10.7).

¹²⁴ Obs. 2, 5 et 7.

¹²⁵ Ecrire « ch » (obs. 5) ou « k » (obs. 8, 10.6 et 10.9).

¹²⁶ Obs. 7, 9 et 10.7 et obs. 8 et 10.6.

¹²⁷ > < = (obs 10.7).

informations relatives aux devoirs. Son usage est présenté par la mère ainsi : « On prend le journal de classe et on le signe » dit la mère (obs. 10.4). Cette phrase résume l'usage que nous en avons vu faire. Deux fois seulement (sur les 20 séances observées), le journal de classe sert à vérifier si tout le travail demandé a été effectué. Cela ne semble pas étonnant que le journal de classe soit peu consulté dans la mesure où les indications n'y sont pas très détaillées. On peut constater le contenu sibyllin des indications dans l'extrait qui suit :

Pendant ce temps, la mère a le devoir de Kelly devant elle. Puis, elle prend le journal de classe et le consulte, elle lit ce qu'il y est écrit : « Lire et calculer » puis fait un paragraphe et demande « C'est quoi que tu dois lire, chou ? ».

Kelly : Je sais pas, elle [= l'enseignante] a pas montré. (obs. 10)

Même si les indications semblent parfois incomplètes et qu'aucun référentiel n'accompagne le devoir, la mère ne semble généralement pas avoir de difficultés à comprendre ce qui est à faire. L'enfant observée est la plus jeune de six filles. On peut donc penser que la mère a l'habitude de décoder les attentes des devoirs.

B. Organisation de l'espace-temps familial

B-1 Organisation du temps familial

Limitation du temps consacré au travail scolaire

Le temps du travail « hors la classe » est limité, il est de maximum une heure.

La mère de Kelly m'a expliqué qu'il y a une règle à la maison, c'est que les filles disposent d'une heure pour faire leurs devoirs étant donné que lorsqu'elles sont à l'école des devoirs, elles n'ont pas plus de temps et tout est terminé. Donc si c'est possible de le faire à l'école des devoirs, cela doit être possible également à la maison : « Tant pis si ce n'est pas terminé au bout de cette heure, elles doivent arrêter ». (obs. 10.1, journal de l'observatrice)

La mère rappelle de temps en temps cette règle aux enfants : « Travaille car tu n'auras pas fini à 17h ! ». Pour d'autres activités aussi, telles que l'usage de l'ordinateur par exemple, le temps semble également limité. Lors d'une observation, lorsqu'une des filles demande si elle peut « aller sur l'ordinateur », la mère répond « une demi-heure ».

Délimitation du temps consacré aux devoirs

Le temps scolaire est donc délimité par rapport aux autres activités familiales, mais de manière plus générale, il semble organisé de manière assez souple. L'horaire de travail de la mère s'étend sur toute la journée car elle travaille comme concierge à domicile. Il semble qu'elle doive répondre aux demandes et qu'elle ne puisse donc pas organiser elle-même son travail. Il y a comme une sorte de rituel quand la mère commence les devoirs avec Kelly : tasse de café et cigarette. Il nous semble donc que ce temps représente peut-être un moment de pause pour elle, un moment où elle peut s'asseoir : « Comme d'habitude, la mère se fait un café et allume une cigarette au moment de commencer les devoirs » (extrait du journal de bord de l'observatrice). La mère est toujours assise à côté de l'enfant, de façon assez proche. Le père semble une personne ressource en cas de difficulté, au niveau de l'organisation du temps comme au niveau des savoirs scolaires.

La fin de journée est organisée autour du repas du soir : « Dépêche-toi ..., j'aimerais bien faire à souper après » (obs. 10.7). La question du bain est aussi présente, mais peu « : Tu as fini de travailler ? Et bien, va prendre ton bain déjà » (obs. 9). Dans cette famille nombreuse, on se partage le travail (les grands aident les petits) : « Parce que comme on est une grande famille... Je vais vous expliquer, comme c'est une grande famille, ils ont appris un petit peu à se débrouiller... plus que d'autres enfants où il y en a que un ou deux que maman a le temps de bien... chose ! Ici, c'est pas le cas, donc bien souvent elles font leurs devoirs toutes seules et si je suis occupée à autre chose, c'est les grandes sœurs, par exemple, qui vont corriger, ou papa, vous voyez... » (obs. 10.1).

Par ailleurs, certaines règles sont fixées autour des devoirs. La première règle est que personne ne mange ni ne boit pendant la réalisation de ses devoirs. Les enfants peuvent manger/boire avant ou après les devoirs. Une autre règle, plutôt liée à l'école de façon

générale, est l'interdiction de se coucher tard lorsqu'il y a école le lendemain. La mère exprime souvent l'importance d'aller à l'école « reposé et concentré. » Une autre règle durant la réalisation des devoirs est l'autonomie que doivent avoir les enfants face aux papiers administratifs provenant de l'école. Ce sont les enfants qui viennent présenter à la mère les avis à faire signer et non le contraire. Une autre règle encore concerne l'obligation « d'aller jusqu'au bout de ce qu'on a commencé ». Nous avons constaté cette ligne de conduite lorsque la mère explique qu'une des filles doit continuer l'atelier théâtre auquel elle a participé l'année précédente. « Kimberley n'était pas là car elle est au théâtre. Visiblement, elle adorait ça l'année dernière mais cette année elle en a marre... Mais sa mère m'a expliqué que lorsqu'on commence quelque chose, on le fait jusqu'au bout et que donc elle ne pourra pas arrêter maintenant. (obs.10.3, journal de l'observatrice)

De manière plus implicite, dans l'extrait ci-dessous, la mère donne une indication sur l'organisation du temps. Elle attire l'attention de l'enfant sur la consigne, alors que celle-ci veut colorier un dessin qui décore la tâche.

K : Attends, je veux colorier la voiture (une voiture est dessinée au bas de la page, sans lien avec la tâche).

M : Oui, mais ça, d'abord les devoirs.

M (lit la consigne) : « Relie deux par deux ». Tu m'écoutes ? (obs. 9)

Il semble donc que différents principes organisent la continuité et l'ordre des tâches sans que nous puissions toujours en connaître les raisons. En effet, si dans la présentation de la méthodologie, nous avons expliqué vouloir, autant que possible, susciter les commentaires des parents, nous n'avons pas pu le faire à chaque occasion.

B-2 Organisation de l'espace familial

Au-delà de cette organisation temporelle, la maison semble très ouverte. Lors de toutes les séances observées, il y a des gens extérieurs à la famille, parfois les mêmes, parfois différents, la vie sociale est abondante. On verra notamment plus loin l'importance, pour les parents, de la visite quotidienne d'un écrivain. Le compagnon de la fille aînée est accueilli et vit sur place. Le père, sans travail, est toujours présent. La télévision et l'ordinateur sont en permanence allumés. La vie est très foisonnante, sans compter les

chiens, une immense cage à oiseaux et un très grand aquarium. Néanmoins, la fin de journée est organisée autour du repas du soir, non seulement au niveau de l'organisation temporelle, mais aussi au niveau de l'organisation spatiale car les devoirs se font dans le lieu de préparation et de prise du repas « Tu as tout fini ? Alors range tout s'il te plaît ! Je dois faire à souper » (obs. 10.7).

Les enfants qui ont des devoirs sont assis à la même table dans la cuisine. Ceux qui n'ont pas de devoir sont généralement dans le salon en compagnie du père. Ils regardent tous ensemble la télévision ou jouent sur l'ordinateur. Les devoirs sont faits principalement avec la mère ou la grande sœur lorsque la mère est absente. Lorsque la mère est débordée, les filles vont demander de l'aide à leur père. Il semble y avoir toute une organisation et une gestion de l'espace. Ceux qui n'ont pas de devoirs ne restent jamais en compagnie de ceux qui en ont. Il y a donc une séparation entre la cuisine (coin devoirs) et le salon (coin loisirs), mais au niveau du bruit, il y a communication car il s'agit d'une seule et même pièce.

Aujourd'hui, ils étaient nombreux autour de la table de la cuisine à faire leurs devoirs. En effet, il y avait une amie de la mère avec ses trois enfants. Le mari de cette amie jouait à l'ordinateur avec le mari pendant que les femmes s'occupaient des devoirs. Outre les trois enfants de l'amie de la mère, il y avait également Kelly, Kimberley, Shirley et Charlie. Ils étaient tous en train de faire leurs devoirs. Lorsque je suis arrivée, ils m'ont fait de la place afin que je puisse suivre les devoirs de Kelly (extrait journal de bord de l'observatrice).

Quelquefois, les enfants vont au parc le mercredi après-midi avec une amie de la mère car la celle-ci ne peut pas quitter la maison vu son travail (concierge). De plus, le mercredi semble un jour où l'espace de la maison est peu disponible du fait de l'activité liée au musée comme en témoigne un extrait du journal de l'observatrice : « La « tata » (amie de la famille) m'a expliqué qu'elle les emmenait souvent au parc le mercredi après-midi car il faut qu'elles se défoulent et elles aiment jouer au foot, etc. La mère a rajouté qu'ici ce n'était pas possible car le mercredi après-midi, tous les ouvriers du musée sont présents et donc elles ne peuvent pas jouer dans les chambres et dans l'énorme cave comme le reste de la semaine. De plus, le temps était très beau pour sortir et comme ça ils soufflent

un peu à la maison. Les filles ont cherché la laisse du chien car elles pensaient que ça lui ferait du bien aussi de venir avec elles » (obs. 10.3, journal de l'observatrice).

8-6-2 Pratiques d'accompagnement

Nous commençons par les pratiques qui apparaissent les plus récurrentes dans nos observations. La mère exhorte l'enfant à se concentrer et à réfléchir à de nombreuses reprises et dans des contextes différents. Ensuite, elle montre de nombreuses fois comment procéder pour arriver à la solution (forme ou réponse correcte). Les mises en relation apparaissent moins souvent, que ce soit entre les tâches et les savoirs ou entre les éléments des tâches elles-mêmes. Deux types de pratiques ont été prises en compte sans être habituelles dans cette famille car ce sont des pratiques courantes dans d'autres familles. De cette manière, cela nous permet d'élargir notre connaissance de ces pratiques par les différentes formes qu'elles peuvent prendre.

Injonctions à se concentrer, réfléchir

Nous avons annoncé que certaines récurrences seraient repérées par rapport à des termes apparaissant très souvent. Dans cette famille, la mère exhorte Kelly à se concentrer un grand nombre de fois. Même si nous n'analysons pas notre corpus en termes de quantité, il nous semble intéressant de pointer que la demande de concentration apparaît 33 fois, dans douze moments différentes, le plus souvent lors de tâches de français. Cette demande est complétée par des injonctions à « réfléchir » qui apparaissent cinq fois entremêlées aux demandes de concentration dans l'observation de mathématiques. Cela n'est pas étonnant puisque la mère dit que Kelly a des difficultés en français mais pas en mathématiques.

Dans un but de lisibilité, mais aussi du fait que les injonctions à se concentrer/réfléchir prennent des formes différentes selon les différentes tâches, nous présentons d'abord quelques illustrations de tâches de lecture où les demandes de concentration apparaissent (obs. 3, 5 et 10.6). Ensuite, une tâche d'écriture (obs. 9). Finalement, une tâche mathématique (obs. 4).

L'injonction à se concentrer apparaît dans les tâches de lecture d'images. Dans l'extrait qui suit, la mère encourage l'enfant à se concentrer sur les trois images qu'elle confond (tube, borne et bidon). Dans ce cas, la concentration est associée à la mémorisation « C'est bien, tu as retenu ».

Ke : Un bidon.
M : Non hihi, le dentifrice c'est dans un ?
M : Tube.
Ke : Tube.
M : Et c'est quoi ?
Ke : Un bidon.
M : Et ça c'est quoi ?
Ke : Une borne.
M : C'est bien, tu as retenu !
M : Et ça c'est quoi ?
M : La pommade, elle est dans un ?
M : « T ».
Ke : Tube.
M : Concentre-toi là-dessus.
(Kelly chuchote un mot).
M : Une. Dis-le plus fort, j'entends pas. C'est juste ce que tu as dit, dis le plus fort !
Ke : Brone.
M : Non, borne !
Ke : Borne.
M : Borne. (obs. 3)

Un peu plus tard, vers la fin de cette même séance, l'enfant confond toujours les trois mêmes images. La mère décide alors d'inscrire le mot « tube » à côté de l'image en associant à nouveau la tâche à la mémorisation « Maman te l'a re-marqué [= marqué] pour que tu arrives à retenir ». L'enfant dit correctement le mot, puis réclame sa gomme pour effacer ce que la mère a écrit. Il semble que l'enfant n'accepte pas de trace écrite provenant de la mère qui serait visible par l'école.

Dans l'extrait suivant, quinze jours plus tard, il s'agit à nouveau d'une lecture d'images et l'enfant doit « barrer les intrus », c'est-à-dire les mots dans lesquels on n'entend pas « ch ».

Ke: Une bougie, oui, non [non = on n'entend pas « ch » dans bougie].

M : Tu ne te concentres pas aujourd'hui (elle rit).

M : Une bou-gie.

M : Ça c'est quoi ?

M et Ke: Un chapeau.

M : Et ça c'est ?

Ke: Une écharpe. (obs. 5)

Ici, l'enfant a corrigé son erreur elle-même. La référence à la concentration est un commentaire sur la situation, un peu sous forme de boutade car la mère rit. Et de fait, par la suite, l'enfant ne se trompe plus.

Lors d'une observation, la phrase à lire est « Le kangourou a remporté le championnat de karaté à la kermesse des alphas ». La mère dit à Kelly de se concentrer car elle « lit » « champignon » au lieu « championnat » et, ensuite, parce qu'elle ne peut lire le mot « kermesse ».

M : Allez, ici c'est pas marqué le kangourou hein (en rigolant).

Ke : Le k...

M : On va jamais s'en sortir Kelly arrête (en rigolant) !

Ke : Kan-gou-rou a re...

M : Non, em ici !

Ke : Rem...

M : Non, allez Kelly ! Rem...

Ke : Rem-por-té le cha...

M : Comme il faut, ch...

Ke : Cham-pi-...gnon !

(La mère rit).

M : Arrête hein, mais t'es méchante. Allez, a remporté le ch... (Elle éclate de rire et Kelly aussi). Allez, il a remporté quoi ?

Ke : Cham-pi-gnon !

M : Non Kelly, arrête. Le champio...

Ke : gnon. Allez !
M : Allez, concentre-toi !
(L'enfant s'absente deux minutes pour boire, puis revient).
M : Bon alors, le kangourou a remporté le champio...
Ke : ...nat de kara...té (elle rit) à la ker...
M : Kelly comme il faut ! Allez, concentre-toi maintenant.
Ke : Ker, guer...
M : Comme il faut, concentre-toi. Ou est-ce qu'on a été vendredi ? A la ker...
Ke : Ke-r-me-ss...
M : Kermesse.
Ke : Kermesse.
M : Allez, la...
Ke : La kermesse des alphas.
M : C'est ça. (obs.10.6)

La mère répète trois fois à l'enfant de se concentrer « Allez, concentre-toi ! » ; « Kelly, comme il faut ! Allez, concentre-toi maintenant » ; « Comme il faut, concentre-toi. Ou est-ce qu'on a été vendredi ? A la ker... ». Ces formules permettent de marquer un temps afin que l'enfant puisse lire correctement après une erreur. Cet étayage, sous forme de maintien de l'orientation, permet à l'enfant de « risquer un pas de plus » (Bruner, 1993) et de lire le mot attendu. La dernière occurrence « Comme il faut, concentre-toi » est suivie d'une aide à l'enfant sous forme d'une question en rapport avec le contexte de la vie familiale « Ou est-ce qu'on a été vendredi ? A la ker... ». Cependant, cette aide ne semble pas en être une pour l'enfant (peut-être le mot ne fait-il pas partie de son lexique familial), car elle se met à déchiffrer le mot.

Une autre fois, Kelly doit écrire « le pouce ». Elle se trompe en écrivant les mots (il s'agit d'un copiage en cursive de mots écrits en imprimé). La mère lui fait tout d'abord remarquer qu'elle a lié les deux mots sans explication, en gommant puis en plaçant son doigt à l'endroit où l'enfant doit commencer le second mot. Ensuite, l'enfant gomme elle-même deux fois la fin du mot lorsqu'elle fait successivement deux erreurs constatées chaque fois par la mère.

M : Le.

Ke (en écrivant) : Le (puis écrit « p » à la suite sans espace).

M (en gommant) : Tu vois, si tu te concentres pas !

(Kelly écrit à nouveau le « p », la mère a placé son doigt un peu au-dessus de l'endroit où Kelly doit écrire le « p », sans doute pour marquer l'espace nécessaire avec le « le »).

(Kelly écrit la suite du mot, elle écrit « poux »).

M : Pou-ce. Le pouce. Tu vois, tu te concentres pas, Lily.

(Kelly gomme « x » puis écrit « s »).

M (en gommant le « s ») : Le pou-ce. Regarde un petit peu correctement. (obs. 9)

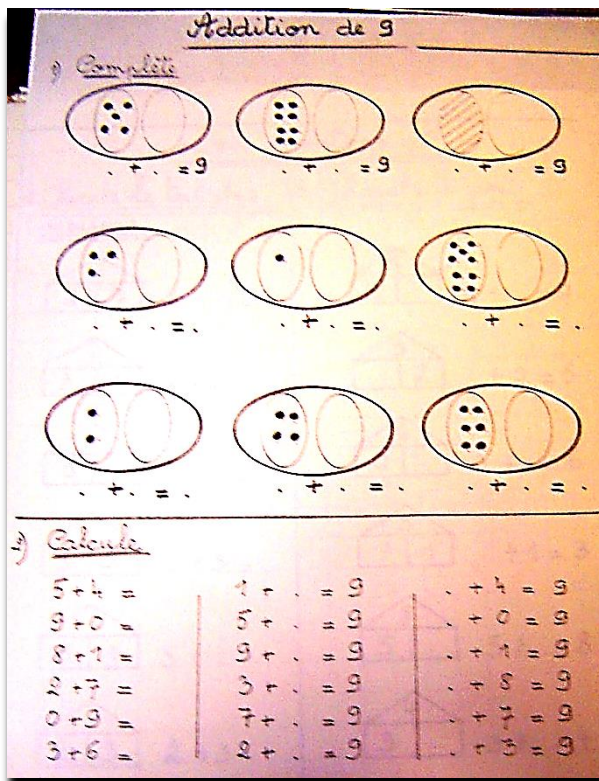
Au-delà de l'injonction à se concentrer, l'accompagnement se fait ici sous forme de monstration de ce qui est correct, sans parole si ce n'est le commentaire sur la concentration et sur la nécessité de « regarder ». On ne voit pas de commentaire sur l'espace entre deux mots, ni sur les lettres qui composent le mot « pouce ». On peut penser que cette manière de faire est liée à la tâche de recopiage à partir d'un modèle qu'il s'agit de « regarder correctement »¹²⁸.

Dans une tâche de mathématiques (ci-dessous, obs. 4), le mot « réfléchir » apparaît trois fois. Il est accompagné de « dans ta tête », « correctement » et « tu fais pas n'importe quoi ». Cette partie concerne la première partie du devoir où il s'agit de compléter des ensembles et de noter le calcul correspondant et le début de la deuxième partie. Ensuite, on constate un glissement du verbe « réfléchir » à « se concentrer », à partir du moment où les choses semblent plus difficiles. En effet, on peut penser que la tâche est organisée de manière à ce que l'enfant représente d'abord les quantités par des points dans des ensembles, résolve des calculs « traditionnels » (nous entendons par « traditionnels » des calculs sous la forme $x + y = \dots$) et ensuite résolve des calculs lacunaires (nous entendons par là des calculs où c'est un des éléments qui est additionné qui doit être complété, alors

¹²⁸ Dans d'autres cas, l'enfant n'écrit pas au bon endroit, par exemple les lettres sont « collées » alors qu'il s'agit de deux mots différents (non, regarde, tu as mis ton « l » trop près du « a », Lili, ce n'est pas attaché hein !, obs. 8) ou elle ajoute une syllabe à un mot déjà terminé (Et louloute, regarde un peu où est-ce que tu es en train d'écrire, obs. 8) ou encore elle se trompe de ligne et les mots ne veulent plus rien dire (non !! Regarde correctement !, obs. 9). La mère fait chaque fois des remarques sur l'endroit du copiage et non sur la signification des mots.

que la somme est indiquée). Ce sont les calculs lacunaires qui posent problème à l'enfant. La mère l'incite alors à chercher les réponses déjà indiquées dans la première colonne (elle aurait pu aussi lui proposer de regarder dans les ensembles, mais elle ne le fait pas).

Dans le long extrait d'observation ci-dessous, nous voyons tout d'abord les injonctions à réfléchir qui concerne la première partie de la tâche et le passage vers l'incitation à se concentrer et à regarder à partir du calcul ($7 + \dots = 9$).



(Ensemble de 3, Kelly a déjà effectué les trois premiers exercices)

M : Ici, combien tu en as ?

Ke : 3.

M : Allez alors ... 3 + combien pour faire 9 ? ... ne mets pas ton crayon en bouche ! ... Allez réfléchis un petit peu ... Fais comme on fait d'habitude, t'en as déjà 3 ... Voilà, combien tu rajoutes pour en avoir 9¹²⁹ ?

Ke : 6 ?

M : $3 + 6 = \dots$

Ke : 9. (obs. 4)

(Première colonne)

$0 + 9 =$

Ke : 8.

M : Non.

Ke : 9.

M : Faut réfléchir dans ta tête un petit peu.

Ke : 9.

M : Je ne vois pas ce que t'écris, louloute.

Ke : Ah ça va.

Ke : 9. (obs. 4)

¹²⁹ Nous reviendrons sur les reformulations telles que celles-ci plus loin dans ce portrait.

(Deuxième colonne)

$3 + \dots = 9$

M : Ici, tu as déjà.

Ke : 5, 6, 7.

M : Réfléchis, réfléchis correctement.

M : Tu as déjà trois bonbons.

Ke : 7.

M : 3, après?

M : Mais oui, mais 5, il te manque quand même encore 1.

Ke : 4.

M : Donc ça fait ?

Ke : 4.

M : 3 + ?

Ke : 4.

M : Regarde un peu ici.

Ke : 5.

M : Non Lilou¹³⁰, si tu mets 5 cela ne va pas faire 9!

M : 3 + 5, ça fait combien?

Ke : 9.

M : Non, non, compte!

Ke : 4.

M : 3 + 5, ça fait combien? Ce n'est pas juste !

Ke : 4.

M : Regarde un petit peu ici, tu l'as déjà fait ... 3 plus quelque chose pour qu'il y a 9. Regarde un peu, là tu l'as déjà fait, regarde, regarde.

Ke : 3.

M : +

Ke : 6.

M : Voilà ! (obs. 4)

$7 + \dots = 9$

M : Alors là, 7 + ?

Ke : 2 !

$2 + \dots = 9$

Ke : 6, 7 ?

M : mais il ne faut pas faire au hasard, hein Lily ! Regarde ici, tu l'as déjà fait aussi. 2 + ..., pour qu'il y a 9 ?

Ke : 9.

¹³⁰ Surnom que la mère donne parfois à Kelly.

M : Non, tu te concentres pas Kelly ! Concentre-toi convenablement et regarde tout partout où est-ce que tu vois que ça commence par deux? Alors c'est combien ? 2 + ... ?

Ke : 7!

(Troisième colonne)

... + 4 = 9

Ke : Ici, comment on fait? (début de la troisième colonne)

M : La même chose mais à l'envers.

M : Tu as 4, quel chiffre tu dois mettre là-devant pour ça fait 9 ? Là aussi, si tu te concentres bien et que tu regardes, il y a déjà les réponses-là. Non, tu te concentres pas. Tu regardes où il y a un quatre ! (l'intonation fait qu'on comprend que c'est = « regarde là où il y a un 4 »)

(Kelly montre l'énoncé où il y a un quatre).

M : Ça fait?

Ke : 5 !

... + 0 = 9

M : Ici, 0 + ?

(Kelly note 9).

M : Tu vois si tu te concentres ça va, mais tu dois te concentrer !

... + 1 = 9

M : Là tu as déjà 1.

M : Voilà! + ... ?

Ke : 8.

... + 8 = 9

M : Et là tu as déjà ?

Ke : 8.

M : + ...

Ke : 1.

... + 7 = 9

M : Là, tu as déjà 7.

Ke : Mais où il est le 7?

M : Concentre-toi, tu vas le trouver !

Ke : C'est toujours le premier que je dois trouver ?

M : Non regarde bien ! Voilà.

Ke : 7.

M : Mais non ! Tu as 7, combien tu as rajouté ?

Ke : 2.

... + 3 = 9

M : Et là tu as déjà ?

Ke : 3.

M : Il te manque combien ?

Ke : 6.

M : voilà, c'est bien! (obs. 4)

La concentration est associée au « regard » : « Concentre-toi et regarde tout partout, où est-ce que tu vois que ça commence par deux ? » ; « Si tu te concentres bien et que tu regardes, il y a déjà les réponses là » ; « Concentre-toi, tu vas le trouver ! » (pour répondre à la question, mais où il est ?). L'aide de la mère se fait par réduction des degrés de liberté (Bruner, 1993) du fait que la tâche est simplifiée pour l'enfant par la mère. La mère ne dit pas explicitement qu'elle souhaite simplifier la tâche. Elle lui dit qu'il ne faut pas « faire au hasard », mais lui montre que le calcul a déjà été résolu. Par ce fait, elle fait des liens entre les énoncés, ici entre les différentes manières de présenter un calcul à résoudre. On voit aussi vers la fin que la mère use de différents mots liés aux opérations mathématiques pour aider l'enfant « combien tu as rajouté ? » « il te manque combien ? ».

Après une erreur ou l'expression d'une incapacité à répondre par l'enfant marquée par un silence ou par un « je sais pas », la mère l'exhorte à se concentrer ou à réfléchir à de nombreuses reprises, le plus souvent dans des tâches de lecture, mais aussi dans des tâches d'écriture ou de mathématiques. En lecture, de manière générale, cette pratique permet de marquer un temps (et non de marquer l'action) pour amener l'enfant à trouver la solution en autonomie. Il n'en est pas de même pour l'écriture et les mathématiques où cette injonction est directement suivie par une aide¹³¹. Dans ces cas, elle n'a pas ce rôle de marquer un temps, notamment en mathématiques où l'exhortation à se concentrer est le plus souvent associée à l'incitation à trouver la réponse déjà inscrite sur le devoir (cela devient évident à partir de la troisième colonne de calculs du devoir).

¹³¹ Excepté pour le premier exercice de l'extrait (ensemble de 3) où le « non » marque un temps, l'enfant doit trouver seule. Elle trouve et la mère commente ce qui vient de se passer « faut réfléchir dans ta tête un petit peu ».

Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant)

La mère montre ce qui est correct par des pratiques qui apparaissent différentes selon qu'il s'agit d'écriture ou de lecture. En écriture, la mère montre la forme correcte en invitant l'enfant à se conformer à un modèle. Dans l'extrait ci-dessous, la mère décrit la manière de dessiner la lettre « k ». Elle trace un morceau de la lettre à la place de l'enfant. C'est une pratique très rare dans l'ensemble de nos observations. Ici, cela semble possible, car il ne s'agit que d'une « barre » sans doute non repérable par l'enseignant.

M : Oui. Comme si tu fais un « l » très grand, tu redescends, voilà... ah, non, chou, comment tu fais ? C'est comme ça que madame t'a montré ?

Ke : Oui, je fais comme ça et puis comme ça.

M : Ah.

Ke (en dessinant une deuxième lettre) je fais comme ça (la mère se penche pour regarder comment K dessine la lettre) et puis comme ça.

M : Ah oui.

Ke : Il est mal fait ?

M : Il n'est pas aussi bien (elle a pris la gomme en main). Regarde, on ne voit pas la barre là, il manque ta barre ici.

Ke : Elle est ici.

M : Oui, mais on ne la voit pas assez. Elle doit être plus au milieu hein regarde.

Ke : Comme ça, là.

M : Oui, plus au milieu. Mais fais comme ça hein alors, regarde.

M (C'est la mère qui trace la barre du « k » après avoir gommé en disant) : Voilà.

(Kelly reprend son crayon)

M : Essaie de plus te tromper hein.

Ke (en écrivant) : Là ?

M : Mmm (approbatif) (elle est penchée pour voir comment Kelly dessine la lettre).

Ke : Ooooh ! (Kelly gomme énergiquement).

(...)

M : Ah, ça, c'est déjà mieux. Recommence tout doucement.

(Kelly dessine un « k »).

M : Voilà, voilà, ça, ça commence à être très bien.

Ke (en montrant) : Celui-là il est plus plat que l'autre.

M : Oui, ça c'est le plus beau.

(Kelly en dessine encore un)

M : C'est bien, ça commence à être très, très bien. C'est comme ça qu'on apprend hein. Voilà. (obs. 8)

Le langage, ici, marque l'action. En disant « fais comme ça », il permet d'attirer l'attention sur ce qu'il y a de pertinent dans ce qui se passe (Bruner, 1993). Bruner décrivait ainsi un trait du langage qui caractérisait des enseignements non formalisés dans les sociétés primitives. Lahire (1993a) avait repéré un usage semblable du langage dans les entretiens auprès d'ouvriers expliquant leur apprentissage du métier.

Cet extrait se termine par une considération plus générale de la mère « c'est comme ça qu'on apprend ». De ce qui est dit avant, on peut comprendre, que le « comme ça » signifie en répétant le geste d'écriture plusieurs fois et en le faisant « sans se tromper » et « tout doucement ». Ce commentaire de la mère se rapproche, à notre sens, d'un moment réflexif, métapragmatique (Boltanski, 2009) dans la mesure où la mère prend distance par rapport à la situation en explicitant, de manière plus générale, « comment on apprend » selon elle (du moins « comment on apprend » à écrire). A d'autres occasions, la mère exprime d'autres manières d'apprendre : elle-même et son mari disent apprendre beaucoup grâce à leurs conversations quotidiennes avec un écrivain érudit qui passe boire un café chez eux.

C'est encore chouette parfois d'avoir des conversations avec lui, on apprend plein de choses. Et après on peut les glisser dans d'autres conversations, ça vous donne un air intelligent ... Oui, parce qu'ils vous apprennent plein de choses. (...) Ils vous apprennent plein, plein de choses, c'est ça qui est ... (obs. 9)

La notion d'apprentissage apparaît dans différents contextes. La mère l'utilise pour parler à l'enfant de ce qu'elle apprend à l'école. Dans ce cas, les occurrences observées sont toutes en rapport avec l'apprentissage des lettres « C'est la lettre que tu viens d'apprendre » (obs. 5), « Ça tombe juste qu'aujourd'hui qu'elle l'apprend » (obs. 5), « La lettre que tu as appris, chou » (obs. 8), « Avant d'apprendre la lettre, elle a d'abord donc ça » (obs. 10.2). Apprendre est utilisé une fois dans un contexte scolaire plus général « Arrêter l'école à 16 ans, qu'est-ce que tu as appris à 16 ans ? ... Que tu travailles le weekend pour avoir un petit, ton argent de poche, ça oui ... Mais arrêter l'école à 16 ans, même 18 je trouve ça trop tôt » (obs. 10.11). Le terme apparaît aussi dans des contextes

moins scolaires tels que « apprendre à se débrouiller » ainsi que nous l'avons mentionné dans l'organisation du temps familial « comme c'est une grande famille, ils ont appris un petit peu à, à se débrouiller... Donc c'est ça qu'elles ont appris très vite à faire toutes seules » (10.1). Il est question également d'apprendre à être parent « C'est déjà pas facile hein d'être parent. C'est un travail à temps plein et en plus il n'y a pas d'études pour ça. On nous apprend pas à être parents (obs. 10.5).

Dans les tâches de lecture où apparaissent des traces écrites, la mère montre l'écart par rapport au devoir qui doit être complet, par exemple dans des tâches où il faut entourer des sons. Nous observons ceci dans deux séances observées différentes. Une première fois, il s'agit d'entourer « an » « T'as pas fini hein, chou ? Non, regarde un peu ce que t'as fait! Là, tu l'as bien fait mais là ? » (obs. 6). Une autre fois, il faut entourer « k » et la mère dit « Regarde bien ». L'enfant entoure alors la lettre oubliée (obs. 8).

En lecture, lorsque Kelly se trompe en lisant, la mère l'invite à regarder les lettres ou bien explicite en indiquant les lettres qui forment un son : o-n et a-u. Malgré cette spécification, on voit que l'enfant ne connaît pas les sons. Pour « o-n », elle propose « en ». Pour « a-u », elle propose « ou ». Dans les deux cas, c'est finalement la mère qui dit le son correct après l'erreur de l'enfant.

(Kelly lit la phrase : « Ecris ton prénom au tableau »).

Ke : Tou.

M : Non regarde bien. C'est o-n.

Ke : Ten

M : Ton.

Ke : Ton prrr-é-nom.

M : A-u, on dit comment ?

Ke : Ou.

M : Au. (obs. 10.2)

Dans ce type de tâche, lorsque l'enfant se trompe, la plupart du temps la mère dit « non ». Ce qui suit le « non » est différent : parfois, la mère dit le début du mot correct ; parfois le « non » n'est pas accompagné et Kelly trouve seule le mot correct. Il n'y a pas de référence au son en train d'être appris.

Ke : Borne, biberon, table, barbe, arbre, bonnet, bouteille, hibou, lavabo...

M : Non, chou.

Ke : Robinet... C'est ça le lavabo (en montrant l'image du dessus). (obs. 10.2)

Un autre jour, l'enfant fait des erreurs lors d'une tâche de lecture d'images (ou plutôt de reconnaissance des dessins dans des banques d'images regroupées par un même son). Même si la mère a fait remarquer qu'il s'agissait de l'apprentissage du son « ch » en début d'observation, elle fait deviner par la suite deux mots par leur signification (tu manges avec une ..., c'est quoi ça ?).

Ke : Chameau, cloche, cochon, vache, ...couvert.

M : Ça c'est quoi ? Tu manges avec une... ?

Ke : ...Fourchette et un couteau. Chèvre, chat, bouche, bouchon, flèche, barbe...

M : Non, une mou ...

Ke : Mou ...

M...Moustache.

Ke : Moustache, buche... je ne sais pas.

M : Une au...

Ke : ...truche.

M : C'est quoi ça ? (en montrant son bijou).

Ke : Collier.

M : Non...

Ke : Chaîne, poche, vis, ...

M : Une chev...

Ke : ...ville. Ananas...

M : A-rti-chaut...

Ke : Artichaut, cheveux, cabane.

M : Non.

Ke : Euh, niche (obs. 10.3)

Malgré la lecture du titre par la mère en début de tâche, il semble que l'enfant ne soit pas dans l'écoute du son durant la réalisation de celle-ci. Lorsqu'il y a erreur ou incapacité de l'enfant à trouver le mot, la mère ne rappelle pas la caractéristique déterminante qu'elle a évoquée au départ, mais fait deviner l'enfant à partir d'indices tirés de la vie quotidienne familiale. Cette forme de « devinette sémantique » entraîne une transformation de la tâche. On observe également, de manière très récurrente, le fait de dire le début du mot

pour faire deviner la suite, sans référence au son appris, ici le début de « moustache », de « cheville » et d'« autruche » ou le fait de dire tout le mot (la mère dit « artichaut » suite à l'erreur de l'enfant qui avait dit « ananas ». Les exemples illustratifs ci-dessus sont représentatifs des interventions de la mère pour l'accompagnement à la lecture durant toutes les observations.

On constate également l'intervention de la fille aînée concernant l'accompagnement de la lecture par la mère. Comme très souvent, la mère lit le mot et Kelly le répète. La fille aînée fait remarquer que « normalement, c'est l'enfant qui doit lire, pas la mère ».

M : La.

Ke: La ma.

M : La mangue.

Ke : La langue.

M : Non pas la langue, la mangue.

Ke : La mangue.

M : Et.

Ke : L.

M : L'a – na – nas.

M : sont.

Ke : sont.

M : Des.

Ke : Des.

M : Fff...

Ke : Fruits.

La fille de 15 ans : Maman, c'est elle qui doit lire, hein normalement, c'est pas toi. (obs. 9)

Les pratiques de monstration de ce qui est correct se rencontrent à l'occasion d'erreurs dans des tâches d'écriture et de lecture. Dans les deux cas, l'aide apportée alterne entre la signalisation de caractéristiques déterminantes pour exécuter la tâche et la réduction du degré de liberté (Bruner, 1993). Dans la tâche d'écriture, les caractéristiques déterminantes signalées se traduisent par « faire comme un grand « l », puis redescendre, dessiner la « barre » du k plus au milieu pour qu'elle soit mieux vue »¹³² et les degrés de liberté sont réduits lorsque la mère dessine le trait à la place de l'enfant. En lecture, ils sont

¹³² Il s'agit des mots utilisés par la mère pour parler de la graphie à l'enfant.

réduits lorsque la mère lit le début du mot et la liberté n'existe plus lorsqu'elle lit le mot en entier. La mère tente également de signaler des caractéristiques déterminantes pour lire. Lorsqu'elle fait prendre conscience à l'enfant des sons « on » et « au » formés de plusieurs lettres, cela ne fonctionne pas, ou du moins pas totalement, car l'enfant se rend compte qu'il s'agit de son, mais ne parvient pas à dire le son correct. A d'autres moments, elle signale une caractéristique déterminante en rapport avec le quotidien de l'enfant, cela permet à l'enfant de trouver le mot, mais transforme la tâche de lecture en tâche de devinette. Afin de nuancer notre propos, nous constatons également dans les extraits ci-dessus des moments où la mère marque un temps en disant seulement « non », ce qui permet à l'enfant de lire le mot correctement. Ce qui est le plus fréquent, et qui est critiqué par une des filles aînées de la famille, est la lecture de la mère répétée par l'enfant.

Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs

Nous avons repéré des mises en relation des tâches et des savoirs dans des tâches de lecture principalement, mais aussi dans des tâches mathématiques. En lecture, la référence au savoir (le son appris) apparaît en début de lecture (obs. 10.3 et 10.9) avant d'entamer les lectures d'images correspondant à ce son. La référence au son appris intervient également lorsque l'enfant fait des erreurs ou ne trouve pas le mot représenté par l'image (obs. 3, 10.2 et 10.7). Nous présentons aussi, à ce propos, une pratique peu rencontrée dans les familles qui consiste à chercher la réponse par une collaboration entre le père et la mère (obs. 6, 10.7 et 10.8). Pour terminer ce point, nous ajoutons une pratique repérée dans une tâche de mathématiques qui consiste à insister sur la signification du signe mathématique « - » suite à des difficultés de l'enfant à effectuer les soustractions.

Dans deux séances de lecture, la mère fait référence explicite au son appris dès le début du devoir, sans que l'enfant ne présente d'erreur ou de difficulté : « donc, ça c'est le ch » (obs. 10.3), « la lettre k » (obs. 10.9), dit-elle¹³³.

¹³³ Nous avons néanmoins constaté dans un des points précédents que, dans la lecture d'images liées au son « ch », la référence au son appris n'est plus faite ensuite même si l'enfant se trompe

M : Donc, ça c'est le ch.

M : U-ne... ru...

Ke : Ruche. Champignon, chaussure, cho-colat, che-val ... (obs.10.3)

M : Attends, lève une fois ta main là. (Elle lit le titre qui était caché par la main de l'enfant)

« La lettre k ». (obs. 10.9)

Dans les extraits qui suivent, la mère fait une référence explicite au son appris pour corriger des erreurs de lecture d'images représentant des objets contenant tous le son « b » dans leur appellation.

Ke : Pompier.

M : Non, c'est avec des « b ».

Ke : Ambulance. (obs. 3)

Ke : Zèbre, lavabo, cabane, banane-balai, fil, ballon, bougie...

M : Dis, (elle remontre l'image de la bobine de fil) c'est « b » hein ! C'est fil mais t'as oublié quelque chose...

Ke : Bobine de fil, ballon, bougie, bateau, hummm. (obs. 10.2)

M : Comment on appelle ça ?

K : Une trompe.

M : Euh, quoi (en rigolant) ?

K : Trompe.

M : Non, c'est pas avec un k Chou ! C'est comme une trompette mais c'est pas une trompette...

Ki (sœur aînée) : C'est comme un... Je sais plus.

K : Co... Ça commence par un co ?

M : Fais celui-là (en parlant du mot suivant à trouver). (obs. 10.7)

Dans les trois illustrations ci-dessus, l'étayage de la mère souligne la caractéristique déterminante de la tâche (à savoir, le contenu de savoir/apprentissage). Cela permet à l'enfant de trouver le nom adéquat (« ambulance » au lieu de « pompier », « bobine de

et propose des mots qui ne contiennent pas le son « ch » par exemple « barbe » pour « moustache » ou bien « ananas » pour « artichaut ».

fil » au lieu de « fil » ou d'attirer l'attention sur le « k » en train d'être appris). La référence au contenu du savoir permet donc ici de recentrer l'enfant sur l'apprentissage en jeu qui semblait avoir été perdu en cours de route par l'enfant.

Dans l'extrait qui précède, lorsque l'enfant propose « trompe » pour l'objet représenté sur l'image, la mère lui dit « non, c'est pas avec un k ». Nous avons signalé qu'elle fait un lien explicite entre la tâche de nommer les images et le savoir en jeu dans cette tâche qui est l'apprentissage du son /k/. Cette référence explicite au son appris apparaît également quand le parent est en recherche du mot, après erreur ou incapacité de l'enfant. On assiste à des discussions familiales à partir des liens entre les éléments de la tâche. Ci-dessous, trois exemples proches dans trois séances observées différentes : l'un concerne le son /k/, l'autre le son /an/ (obs. 6) et le dernier le son /j/ (obs. 10.8). Dans ces trois cas, on peut supposer que la correspondance entre l'image et le mot a été vue en classe, mais comme nous l'avons remarqué dans le premier chapitre, les élèves ne rapportent pas tous, à la maison, la même part de ce qui a été enseigné en classe.

(Cinq minutes plus tard).

K (au père) : Papa. C'est quoi ça ?

P : Quoi ?

M : Ça ici, comment on appelle encore ?

P : Une trompette.

M : Non, pas une trompette c'est avec un /k/.

P : Un clairon. (obs. 10.7)

On trouve ces mêmes discussions dans d'autres observations, en cherchant à deviner qu'une image représente un « pantin » sur une feuille reprenant des mots avec le son « an ». L'enfant propose « fille », la mère pense au mot « arlequin » « non, ar ... Mais même dans arlequin, il n'y a pas « an » ! Pourtant c'est un arlequin ! (...) mais non, c'est « e-i-n » arlequin ! Ceux qui font la musique ? Moi, j'appelle cela une cloche, ils avaient cela à leur lit, tu tirais dessus et ça faisait de la musique ! ». Finalement, c'est une amie de la mère, présente ce jour-là qui propose le mot « pantin » (obs. 6).

Une situation identique est relevée dans une autre observation, ni la mère ni l'enfant ne trouve le mot représenté par l'image faisant partie d'une banque d'images sur le son « j ». Elles font appel au père « ça ressemble à un roseau », dit le père, « mais non, il y a un j dedans [= il faut qu'il y ait le son « j » dans le mot] ... Au début, à la fin, n'importe, mais il y a un j », répond la mère. Le mot « jonc » n'est finalement pas trouvé et la mère dit à l'enfant « Bon ben celui-là on va zapper alors. Faudra, tu demandes à madame hein, qu'est-ce que c'est pour elle » (obs. 10.8). La mère, du fait que personne ne trouve le mot correspondant à l'image, « dévolue » à l'enseignante le traitement de ce qui ne peut être traité dans la seule situation familiale, ce qui construit un lien entre les espaces privé et scolaire.

Cette dévolution à l'enseignante dans ce cas particulier fait partie d'une vision plus générale des devoirs de la part de la mère. En effet, elle dit ailleurs, lors d'une conversation avec l'observatrice, que les enfants doivent être en mesure de réaliser leurs devoirs « C'est ce que je dis, toute façon, le devoir est basé sur ce qui a été fait dans la journée... Donc elles sont censées savoir ce qui doit être fait parce que ça a été fait dans la journée (obs. 10.1) ».

Lors d'une observation d'un devoir en mathématiques, la mère explicite le vocabulaire (moins) par un terme général (idée d'enlever) accompagné de termes de l'usage quotidien (des bonbons à manger). Pour aider à l'effectuation des calculs (7-1 et 8-1) précédant l'extrait ci-dessous, la mère a utilisé « mange » pour concrétiser l'idée de soustraction. Elle répète plusieurs fois l'équivalence entre « moins » et « manger » pour le premier calcul « 7-1 » puis indique que « c'est la même chose » pour le deuxième calcul « 8-1 » en utilisant toujours la métaphore des bonbons à manger. Au début de l'extrait ci-dessous, pour le troisième calcul « 5-1 », elle souhaite que l'enfant soit autonome « essaye une fois toute seule », mais comme celle-ci additionne au lieu de soustraire, la mère explicite le lien entre « moins » et « enlever ». Pour les deux derniers calculs, elle n'emploie plus que le terme « enlever » même si elle continue la métaphore des bonbons et fait encore représenter l'opération sur les doigts

5-1 =

M : Essaie une fois toute seule.

M : 5 bonbons – 1 bonbon.

M: 5 bonbons.

Ke : 6

M: Non, tu dois enlever un bonbon.

Ke : 5.

M : Lily écoute, tu n'écoutes pas bien !

M: Montre-moi cinq bonbons, et tu manges un bonbon. Tu dois enlever.

Ke : 4.

M : Moins, tu dois enlever.

3-1 =

M : Et là, regarde bien, trois bonbons. Montre-moi « trois ». Moins, moins. Moins c'est quoi, il faut ?

Ke : Enlever.

M : Alors 3 bonbons - 1 bonbon, ça fait ? ... enlever 1 bonbon.

Ke : 3 !

M : Non, de tes 3 bonbons.

Ke : 2.

M : Ah ! (obs. 3)

9-1 =

M : Et là 9 bonbons. Montre-moi 9. Montre-moi 9 !

M : Une main, neuf. Allez ! 9 bonbons et tu dois enlever combien de bonbons ?

Ke : 1.

M : Donc il va te rester combien de bonbons ?

Ke : 8.

M : Voilà. (obs. 3)

Nous venons de voir que le parent saisit différentes occasions (de Certeau, 1990) pour mettre en relation tâches et savoirs, soit en début de tâche en indiquant le savoir en jeu dans celle-ci, soit en réaction à des erreurs de l'enfant en lecture ou en mathématiques. Ces références au contenu du savoir/apprentissage relèvent, à notre sens, du registre scripturo-scolaire du fait qu'elles donnent sens à la tâche en la mettant en relation avec le savoir. Ces relations s'opérationnalisent différemment. En lecture, il s'agit de maintenir l'orientation (Bruner, 1993) sur la tâche, focaliser l'attention en début de tâche ou ne pas la laisser se perdre en cours de lecture. En mathématiques, il s'agit de donner une signification concrète et mathématique aux signes conventionnels. Celle-ci est apparue comme une caractéristique déterminante (Bruner, 1993) à la mère pour exécuter la tâche.

Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux

Les extraits que nous avons choisis pour illustrer les mises en relation d'éléments des tâches entre eux apparaissent dans des tâches de lecture (obs. 1), d'écriture (obs. 6) et de mathématiques (obs. 3).

La mère et la sœur ainée montrent à Kelly les différences entre graphies et association de graphies lors de l'apprentissage de la lecture, soit en montrant un ordre différent dans l'organisation des lettres (as et sa) (obs. 1), soit en remarquant la différence du nombre de lettres (us et lus) (obs. 1).

Sœur ainée : Quand c'est un rond comme ça, c'est un « o », « ça c'est un « o » et ça c'est un « u », d'accord ? » (obs. 1)

M : Non, il y a pas de « l », juste un « u » et un « s » (obs. 1)

Dans une tâche d'écriture, il s'agit d'un écart par rapport au tracé de la lettre. La mère invite l'enfant à regarder « comment la lettre est faite » et à faire « comme il faut » ou « comme ça ».

M : Un « b » ! Dis, là tu écris comme un cochon hein Lilou ! Fais ton « b » comme il faut ! Non, ça, c'est pas un « b », c'est un « h » Kelly ! Regarde là comment est fait le « b » ! (obs.6)

Lors d'un devoir portant sur le masculin et le féminin, la mère fait le rapprochement entre les déterminants « le » et « un » parce qu'ils sont tous deux masculins (obs. 5). En mathématiques, elle fait remarquer la différence entre les signes « + » et « - » (obs. 3).

Ke : Un chat.
M : Mais c'est pas « c'est un chat ».
M : Mais là, ce n'est pas ce qui est écrit, il est écrit quoi là ?
Ke : Un.
M : Non, c'est quelle lettre ça ?
Ke : Le.
M : Ah, le chat.
M : Et ça c'est quoi ?
Ke : Le chat.
M : C'est masculin ou féminin ?
Ke : Un.
M : Le, c'est la même chose que « un ». (obs. 5)

0-0 =

M : Ça c'est quoi ?
Ke : +
M : Non, regarde ce n'est pas des « + » !
Ke : 0 +
M : Non !
Ke : 0 - 0 =
M : Faut bien regarder ce que c'est.
(L'enfant écrit « 0 »)
M : Oui. (obs. 3)

Ces illustrations de la manière dont le parent met en relation des énoncés de savoir en montrant les différences et ressemblances avec d'autres énoncés interviennent toujours à l'occasion d'erreurs de l'enfant : erreurs de lecture, d'écriture ou de reconnaissance des signes mathématiques. Les relations sont autant de caractéristiques déterminantes (Bruner, 1993) servant à réaliser la tâche. Les énoncés mis en relation sont des graphies de lettres, des associations de lettres, des déterminants, les signes mathématiques « + » et « - ». Comparer des énoncés de ce type est rendu possible par l'écriture qui permet de « regarder » (comme le dit plusieurs fois la mère dans les extraits ci-dessus) et de se rendre compte ainsi des différences (ça c'est et ça c'est ... ; ce n'est pas ...) ou ressemblances (c'est la même chose que). Ces différentes formules utilisées par le parent se rapprochent de règles, même si elles n'en ont pas tous les traits car elles présentent un niveau d'explicitation par l'emploi de termes du savoir scolaire « c'est masculin ou féminin » ou de termes plus courants mais néanmoins liés à l'apprentissage en jeu « quand c'est un

rond, c'est un « o » ou « ce n'est pas des « + » ». Ces formules sont néanmoins très contextualisées notamment du fait de l'emploi de nombreux déictiques (ça, c'est Là, tu écris ... regarde là ... ça, c'est quoi ?) . On pourrait peut-être parler de règles qui sont en construction à partir de rapprochements entre énoncés.

Reformuler

La mère de Kelly reformule parfois les calculs en les rendant plus familiers dans la formulation, parfois en les concrétisant par des objets du quotidien (ici les bonbons) : « $5 + \dots = 9$, si tu as déjà 5, il manque combien? Tu as déjà 5 combien tu rajoutes pour avoir 9 ? » (obs. 4) ; « $9 - 1 = \dots$, Neuf bonbons et tu dois enlever combien de bonbons ?... donc il va te rester combien de bonbons ? » (obs. 3) ; « $2 = 10 - \dots$ 10 – quelque chose = 2 (obs.10. 5).

$1 + \dots = 9$

Ke : Ici je ne sais pas comment on fait ?

M : $1 + \dots$, il manque combien pour avoir 9? ... allez, si tu as déjà « 1 », il te manque ? Tu l'as déjà fait ici en haut chérie !

Ke : 7.

M : Non.

Ke : 8.

$5 + \dots = 9$

M : Si tu as déjà 5, il manque combien?

Ke : 7, 8 ?

M : Non, écoute bien maman, tu as déjà 5, combien tu rajoutes pour avoir 9 ?

Ke : 5.

M : Non pour avoir 5, pour avoir 9 ?

Ke : 4.

M : Voilà

Ke : 4. (obs. 4)

$9 - 1 = \dots$

M : Et là 9 bonbons. Montre-moi « 9 ». Montre-moi « 9 » ! ... 9 bonbons et tu dois enlever combien de bonbons ?

Ke : 1

M : donc il va te rester combien de bonbons ?

Ke : 8

M : Voilà. (obs. 3)

$2 = 10 - \dots$

M : Kelly, écoute-moi. $10 - \text{quelque chose} = 2$. (obs. 10. 5)

Ces trois illustrations rendent compte d'une pratique utilisée par la mère pour aider l'enfant à résoudre des calculs. D'autres exemples du même type étaient déjà apparus lorsque nous avons présenté les injonctions à se concentrer/réfléchir supra : « t'en as déjà 3 ... voilà, combien tu rajoutes pour en avoir 9 ? (...) regarde un petit peu ici, tu l'as déjà fait ... 3 plus quelque chose pour qu'il y a 9 (...) mais non ! Tu as 7, combien tu as rajouté ? » (obs.4). Même si cette pratique intervient plusieurs fois dans différentes observations, nous ne l'avons pas considérée parmi les plus récurrentes car elle apparaît seulement dans des situations semblables (des calculs) et selon des formulations assez similaires.

La mère reformule en cas d'incapacité ou d'erreur de l'enfant. Même si les reformulations des calculs rapprochent l'objet mathématique du quotidien, les différents termes utilisés par la mère nous font dire qu'elle montre à l'enfant une caractéristique déterminante (Bruner, 1993) pour exécuter la tâche. En effet, elle explicite les opérations mathématiques par les mots « manquer », « rajouter », « enlever », « il va rester ». Ces mots n'induisent pas de transformation de la tâche. On ne trouve pas d'autres reformulations durant la deuxième année d'observation, il est possible que l'enfant n'en ait plus besoin car elle redouble l'année scolaire.

Enoncer des lois générales ou règles impersonnelles

Les règles de lecture des sons « un » (obs. 5), « ou » et « au » (obs. 10.9) sont explicitées après des erreurs de lecture de l'enfant. Dans un premier extrait ci-dessous, après une erreur de lecture (Kelly a lu « et » au lieu de « un »), la mère explicite une règle d'orthographe ou phonétique.

Ke : Et.

M : Ecoute maman, quand tu as un « u » et « n », c'est « un », comme le chiffre 1, on dit « un ». (obs. 5)

Kelly lit la phrase « Pour rouler à moto, il faut porter un casque ». La mère explicite que « o et u » se prononce « ou » et que « a et u » se prononce « au » car l'enfant lit indépendamment les lettres. La mère dit le son correct et, dans un cas, elle entoure les deux lettres au crayon.

Ke : Pour ro-ule...

M : Non, o-u c'est ? Ça, c'est ? Ou. (La mère entoure o et u au crayon.)

Ke : Rou-le...

M : Roul...

Ke : ... ler (Kelly gomme ce qu'avait entouré la maman) à mo-to i-il va...

M : Non il...

Ke : Fa.

M : A-u ?

Ke : Fan.

M : ?

Ke : Faut ! Po-r-te...

M : Porter.

Ke : ... ter un casque. (obs.10.9)

Nous n'avons constaté l'énonciation de lois ou de règles du savoir que dans le cas de la lecture. La première prend une forme possible de règle « quand tu as ..., c'est ». Dans le deuxième extrait, la formulation orale est plus implicite, mais la mère ajoute le geste d'entourer les deux lettres qui forment le son « ou » pour compléter la règle phonétique qu'elle mobilise. Il s'agit de signaler une caractéristique déterminante (Bruner, 1993) qui permet de lire correctement et de comprendre la signification des mots déchiffrés.

Conclusion du sixième portrait

Dans ce sixième portrait, la mère intervient presque intégralement suite à des erreurs de l'enfant. Nous avons vu dans le premier portrait que le père contrôlait (Bernstein, 2007) l'aide à l'enfant lors d'exercices traditionnels pour lesquels il pouvait se référer à son

expérience scolaire. Nous avons alors supposé que le parent contrôle l'activité de l'enfant lorsqu'il peut se référer à sa propre expérience scolaire. Ici, il nous semble que c'est l'expérience parentale qui pourrait être explicative du contrôle de la mère sur l'activité de l'enfant puisqu'il s'agit de la dernière fille de six filles. Tout se passe comme si la situation est connue, si l'attendu est reconnaissable. De plus, le père est une ressource lorsque la mère et la fille sont en difficulté. Ces atouts, accompagnés de principes d'organisation familiale explicites, amènent un temps court qui ne vient pas envahir la vie familiale et permettent, à notre sens, de résister à la domination scolaire même si l'enfant redouble sa première année primaire (équivalent CP). Il est possible aussi que les relations de la famille avec le milieu culturel, notamment avec un écrivain belge qui leur rend visite quotidiennement, soient un apport pour résister. Ces rencontres sont en effet relatées comme des moments d'apprentissage par les parents.

En revanche, la résistance ne semble pas soutenue par les tâches scolaires elles-mêmes dans la mesure où elles ressemblent fortement à celles rencontrées dans les autres portraits : les consignes, titres, contenus et le journal de classe apportent peu d'informations sur les apprentissages réalisés en classe et aucun autre document ne pallie cette absence. Elles présentent donc toutes les caractéristiques dont nous avons noté qu'elles réduisent considérablement les marges de manœuvre des parents, leur donnant de la liberté pour agir sans les ressources pour le faire en relation avec les apprentissages réalisés en classe.

Les aides que la mère apporte à l'enfant concernent principalement la « définition de l'espace problème » (Cuisinier, 1996). Elles consistent le plus souvent à signaler des caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche qui portent des traces de scripturalité. Les plus fréquentes sont les mises en relation d'éléments de la tâche entre eux dans divers contextes et les mises en relation de tâches avec les savoirs sous-jacents. Plus rarement, la mère énonce des règles de lecture. D'autres pratiques ont été constatées telles que la monstration de procédures en lecture et écriture et des reformulations en mathématiques. Les injonctions à se concentrer ou à réfléchir très fréquentes dans cette famille visent parfois à marquer un temps pour que l'enfant trouve la réponse en

autonomie, mais sont parfois aussi accompagnées d'une réduction des degrés de liberté lorsque la mère accompagne l'incitation à réfléchir de celle à trouver la réponse déjà inscrite sur le devoir. On constate aussi une préoccupation à maintenir l'orientation sur la tâche en lecture.

Les pratiques de reformulation sont peu fréquentes et ne concernent que des tâches mathématiques. Elles restent sous le contrôle du parent car il semble que reformuler est acceptable (et de fait, ne transforme pas la tâche mathématique ici). Dire la réponse est beaucoup plus fréquent et moins acceptable et est ici remarqué par une fille aînée. C'est néanmoins une façon d'apprendre pour cette mère. Elle le dit explicitement (c'est comme ça qu'on apprend). On constate néanmoins une transformation de la tâche le plus souvent (répétition ou devinette remplacent la lecture et réduisent partiellement ou totalement les degrés de liberté).

Conclusions du chapitre 8

Pour conclure ce chapitre consacré aux portraits des six familles retenues pour l'analyse, nous relevons en quoi ils contribuent à répondre à notre question de recherche.

Au premier abord, il est possible que les caractéristiques des tâches scolaires repérées dans chaque portrait donnent au lecteur, ainsi que nous l'avons ressentie nous-même, l'impression que ces tâches sont assez semblables. Afin de confirmer ou d'infirmer l'impression issue des portraits étudiés individuellement, nous analysons de manière transversale, dans le chapitre suivant, les spécificités des tâches à réaliser par les enfants. Nous cherchons en quoi la forme de celles-ci et les éléments en provenance de l'école qui la complètent nous renseignent sur leurs conditions de faisabilité et, par là, sur ce qui nous importe c'est-à-dire les marges de manœuvre des parents dont nous avons constaté dans les portraits qu'elles sont souvent réduites. Nous nous demandons aussi en quoi ces conditions induisent les pratiques d'accompagnement parentales, plus spécifiquement en

quoi elles permettent, empêchent ou favorisent l'apparition de traces de scripturalité. Nous avons déjà signalé que celles-ci semblent le plus souvent en relation avec la signalisation par le parent de caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche et pour objectiver les savoirs. Pour poursuivre, nous faisons le point sur les ressources inhérentes aux tâches sur lesquelles les parents s'appuient pour accompagner leur enfant dans ce sens.

A la différence des tâches, l'organisation du temps semble plus diverse et plus spécifique aux familles. Des différences apparaissent quant à la séparation des activités scolaires et des activités familiales, à l'organisation interne de l'accompagnement des tâches scolaires et à la durée consacrée à celui-ci. L'étude de l'organisation spatiale montre moins de diversité que l'organisation temporelle, mais des nuances entre les familles sont néanmoins perceptibles. La diversité des organisations spatio-temporelles ne semble pas en lien immédiat avec les tâches scolaires puisque celles-ci paraissent assez semblables ainsi que nous venons de le faire remarquer. Il est possible, par contre, que ce soit dans les conceptions que les parents se font des tâches, et plus spécifiquement dans leurs représentations de l'attendu scolaire que se situe la diversité. Nous avons en effet remarqué, dans les propos des parents, que la demande scolaire est perçue selon différents degrés de légitimité. Nous examinons dans la suite comment cette différence de perception pourrait expliquer en quoi les différentes organisations de l'espace/temps au moment des devoirs permettent ou non aux familles de conserver du pouvoir (Bernstein, 2007), autrement dit de conserver une identité propre en regard de la responsabilisation qui leur a été peu à peu attribuée (Glasman, 2004 ; Rayou, 2009). Dans le chapitre suivant, nous étudierons donc transversalement aux familles la faisabilité des tâches, l'organisation spatio-temporelle et la conception de la demande scolaire en tant que contexte des pratiques familiales. Ce contexte n'est pas considéré comme un environnement indépendant des pratiques dans lequel elles s'inséreraient, mais plutôt comme un cadre formé d'éléments nous permettant de comprendre et d'interpréter ces pratiques.

Les pratiques parentales observées présentent une diversité telle que nous n'avons pas su les regrouper sous des appellations communes. Nous remarquons, en effet, qu'aucune

dénomination n'est parvenue à regrouper les pratiques des six familles. Ce constat s'explique par le fait que nous avons privilégié le maintien de certaines nuances jugées importantes pour rendre compte des pratiques au détriment d'une plus grande homogénéité des appellations. Nous reprenons ci-dessous les pratiques telles que nous les avons nommées dans les portraits sans tenir compte des degrés de récurrence au sein des familles.

Nous avons ainsi regroupé des pratiques de cinq familles sous les appellations « mettre en relation des éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux » et « dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant) ».

« Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux » (portraits 1, 2, 3, 5, 6) regroupe des pratiques contextualisées puisqu'il s'agit de relation entre éléments de la tâche même. Néanmoins, les éléments de la tâche sont partiellement décontextualisés puisqu'ils sont mis en relation entre eux. Nous parlerons alors de décontextualisation interne à la tâche sans qu'il y ait de lien explicite avec les savoirs ou l'apprentissage en jeu. Nous explorons dans le chapitre suivant l'hypothèse que ces pratiques pourraient faire accéder à la textualité (Rey, 2011, 2014). Autrement dit, les relations entre énoncés constatées dans ces pratiques permettraient de construire le sens de ceux-ci, et par là, de mener vers une objectivation du savoir.

« Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant) » (portraits 1, 2, 3, 4, 6) rassemble les moments où le parent montre ou dit les réponses à l'enfant. Celui-ci regarde faire le parent, écrit la réponse dictée par celui-ci ou répète les mots lus par exemple. La visée semble être ici de faire les devoirs (ou de faire son devoir) sans lien (du moins explicite) avec le savoir. Ce qui est caractéristique de ces pratiques, c'est qu'elles sont critiquées par des membres de la famille assistant à la scène (dans les portraits 2, 4 et 6). Les parents eux-mêmes s'en défendent parfois, mais ils expriment aussi n'avoir pas d'autres moyens pour que l'enfant apprenne. Ces pratiques sont proches des invariants pratiques oraux-visuels décrits par Lahire (1993a) qui caractérisent un apprentissage sur le tas en regardant faire et en gagnant ainsi progressivement en autonomie. Dans le

chapitre suivant, nous nous demandons néanmoins en quoi ces pratiques pourraient donner la possibilité aux enfants de reconnaître l'enjeu cognitif des tâches ou de discerner l'enjeu d'apprentissage et permettre ainsi de secondariser (Bautier, 2009).

Les appellations « énoncer des lois générales ou règles impersonnelles », « mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs », « montrer des procédures de résolution » ont regroupé, pour chacune d'entre elles, quatre familles.

« Énoncer des lois générales ou règles impersonnelles » (portraits 1, 3, 5, 6) regroupe les formulations de lois ou de règles du savoir. Elles sont fortement décontextualisées puisqu'elles peuvent s'énoncer et avoir valeur en dehors des tâches¹³⁴. Ce sont des pratiques qui, à notre sens, ont le plus haut degré de scripturalité. Elles sont en effet décontextualisées et objectivent le savoir sous forme de règles impersonnelles.

« Mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs » (portraits 2, 3, 5, 6) rassemble des pratiques qui réfèrent explicitement aux savoirs en jeu à partir d'éléments des tâches. Les liens entre tâches et savoirs présentent des degrés divers de scripturalité selon que le savoir explicité est en train d'être appris¹³⁵ ou qu'elles ne précisent aucun lien direct avec le savoir en jeu¹³⁶. Dans le premier cas, ces pratiques semblent permettre d'accéder à la secondarisation (Bautier, 2009) dans la mesure où ces mises en relation pourraient contribuer à construire le sens des tâches en les décontextualisant partiellement.

« Montrer des procédures de résolution » (portraits 1, 3, 4, 5) regroupe des pratiques fréquentes que nous avons repérées dans quatre familles. Le parent explique un savoir-faire à l'enfant sous forme d'étapes reliées entre elles par des relations successives et/ou

¹³⁴ Par exemple « « c » avec « e », c'est toujours /se/ » (portrait 3).

¹³⁵ Par exemple, « Non, c'est pas avec un « k » Chou ! C'est comme une trompette mais c'est pas une trompette » (portrait 6) où la mère fait référence au son « k » en train d'être appris pour trouver ce que représente un dessin inclus dans un imagier autour du son /k/.

¹³⁶ Par exemple, « C'est pas une barre, c'est un accent, ça s'appelle un accent » à l'occasion d'une erreur de lecture du mot « serviette » dans un devoir sur la reconnaissance du masculin et du féminin (portrait 5).

logiques. Nous posons la question de ce qui démarquerait ces pratiques des invariants oraux-pratiques (Lahire, 1993a) lorsque l'on assiste à des injonctions de type « fais comme ça ».

Trois familles présentent des pratiques que nous avons regroupées sous les appellations « établir des relations dans l'espace graphique » et « reformuler ».

« Etablir des relations dans l'espace graphique » (portraits 2, 4, 5) revient à mettre en relation des éléments de la tâche, comme pour les pratiques qui « mettent en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences ». Comme pour celles-ci, nous nous demanderons en quoi elles sont révélatrices d'objectivation ou décontextualisation potentielles. La relation entre éléments des tâches est ici centrée sur l'espace graphique, non seulement dans un rapport à l'espace axé sur la linéarité ou le quadrillage, mais également par un lien entre graphie et temporalité (chronotopie). Nous avons aussi analysé les représentations graphiques dans leurs relations avec les énoncés mathématiques ou linguistiques.

« Reformuler » (portraits 1, 4, 6) regroupe les moments où le parent reformule une consigne ou un exercice, le plus souvent en les simplifiant pour les rendre accessibles à l'enfant. Ce ne sont pas des éléments de savoir ni de la tâche que le parent convoque pour reformuler, mais plutôt des éléments du langage familier. Nous constatons que ces pratiques transforment parfois partiellement les tâches. Dans le chapitre suivant, nous nous demandons néanmoins, comme pour les pratiques qui consistent à « dire les réponses », en quoi ces pratiques pourraient donner la possibilité aux enfants de reconnaître l'enjeu cognitif des tâches ou de discerner l'enjeu d'apprentissage.

Deux familles pratiquent la répétition (portraits 1, 4). Dans les portraits, nous avons remarqué que ces pratiques permettent de marquer un temps dans le cours de l'action. Cet arrêt invite clairement l'enfant à trouver la réponse en autonomie. Nous proposons de regarder plus précisément dans le chapitre suivant en quoi ces pratiques peuvent influencer sur la conscientisation de l'enfant à l'enjeu d'apprentissage.

Les autres regroupements de pratiques ne concernent qu'une seule famille mais ont néanmoins été mentionnés car ils apportent des éléments qui semblent significatifs pour comprendre les pratiques des différentes familles. Dans une famille (portrait 2), des pratiques associées sous les appellations « inciter à faire attention » et « assurer un suivi gestuel » permettent à l'enfant de risquer un pas de plus. Le parent maintient l'orientation de l'enfant en lui faisant porter son attention sur des éléments singuliers des tâches. Dans une autre famille (portrait 3), ce sont les incitations à travailler explicitement tournées vers le développement des connaissances de l'enfant qui ont retenu notre attention. Inciter continuellement l'enfant à travailler est proche de la conception de l'équivalent-travail (Barrère, 1997) bien que la mère explicite parfois l'objectif du travail en termes d'apprentissage. Dans une troisième famille (portrait 4), les incitations à faire les devoirs sont omniprésentes. Dans la mesure où ces injonctions sont généralistes, sans référence à des devoirs ou des savoirs particuliers, ce qui semble important ici, c'est de s'acquitter de la tâche pour pouvoir passer à autre chose (Boltanski, 2009). Dans une quatrième famille (portrait 5), la mère recourt plusieurs fois à la norme scolaire suite à des désaccords entre elle et sa fille. Ces pratiques nous ont semblé importantes à signaler car nous les avons considérées comme autant de moments métapragmatiques (Boltanski, 2009). En effet, dans ces moments, l'intérêt de la mère s'oriente vers l'action à réaliser en se demandant comment la rendre conforme aux apprentissages attendus par l'école. Cela l'amène à plusieurs reprises à décider de recourir à l'enseignante comme norme ultime.

Nous terminons cette conclusion en proposant, dans le chapitre suivant, un ordonnancement des pratiques en fonction des éléments de réponse potentiels à notre question de recherche. Nous les présentons donc en fonction des traces de scripturalité identifiables dans celles-ci en les plaçant symboliquement sur un curseur dont les extrémités seraient des pratiques relevant du registre « scripturo-scolaire » d'une part et du registre « oralo-pratique » d'autre part selon cet ordre : « énoncer des lois générales ou règles impersonnelles » décontextualise et objective les savoirs ; « mettre en relation des tâches scolaires avec des savoirs » décontextualise les tâches et objective partiellement les savoirs ; « mettre en relation des éléments de la tâche en signalant les

similitudes et les différences entre eux » et « établir des relations dans l'espace graphique » décontextualisent les éléments des tâches avec une possibilité dans certains cas d'objectiver les savoirs ; « montrer des procédures de résolution » sans retour théorique sur la pratique procure peu d'éléments pour objectiver ou décontextualiser tâches ou savoirs ; « répéter » et « reformuler » visent à l'autonomie à des degrés divers en réduisant peu ou prou les degrés de liberté ; « dire les réponses » réduisent à l'extrême les degrés de liberté. Les pratiques qui ne concernent qu'une seule famille ne sont pas étudiées dans l'analyse transversale aux familles, excepté celles qui incitent à se concentrer, nous nous en expliquons au cours du chapitre suivant. Ce classement des pratiques ne nous fait pas oublier que nous avons trouvé, dans chaque portrait, des pratiques hétérogènes et que c'est leur combinaison qui est sans doute représentative de la manière dont les parents résistent à la domination en usant de toutes les ressources possibles.

Chapitre 9. Analyse des portraits

L'analyse des portraits est organisée selon la même division que ceux-ci. Nous étudions tout d'abord le contexte des pratiques : la faisabilité, l'organisation de l'espace-temps et la conception de la demande scolaire des familles. De cette analyse du contexte, nous établissons la possibilité de différentes modalités de « rapport à l'école ». Ensuite, les pratiques d'accompagnement sont analysées en fonction des traits de scripturalité qu'elles présentent et de la potentialité qu'elles offrent comme ressources pour résister à la domination. Cette analyse nous permet de mettre au jour différentes modalités de rapport à l'apprentissage.

.

9-1 Le contexte des pratiques d'accompagnement

9-1-1 La faisabilité des tâches scolaires

Ainsi que nous l'avons indiqué dès le début de cette étude, nous avons choisi comme objet de recherche le travail scolaire hors la classe parce qu'il permet d'étudier ce qui circule entre l'école et la famille. C'est cette situation particulière qui guide la présentation de l'analyse des tâches scolaires. Notre analyse se fera en deux temps. Nous étudions tout d'abord ce qui circule de l'école vers la famille et ensuite ce qui circule de la famille vers l'école. L'analyse de ce qui circule de l'école vers la famille reprend les caractéristiques des tâches scolaires, leurs caractéristiques propres mais aussi ce qui les accompagne dans la « recontextualisation » (Bernstein, 2007) opérée par le déplacement d'un contexte à l'autre. L'analyse de ce qui circule de la famille vers l'école étudie ce que les tâches montrent du travail réalisé à domicile, notamment à travers les traces écrites qui

retournent vers l'école. En intitulant ce point « la faisabilité des tâches scolaires », nous axons l'analyse des tâches sur les moyens ou ressources qu'elles fournissent aux enfants et à leurs parents pour « faire les devoirs », mais aussi pour « faire avec » les devoirs, plus précisément sur les marges de manœuvre (de Certeau, 1990) possibles des parents pour l'accompagnement de ces tâches.

A. Ce qui circule de l'école vers la famille

Nous étudions d'abord ce qui circule de l'école vers la famille à travers les consignes des tâches. Il semble en effet que ce soit le lieu où les indications les plus explicites de l'attendu pourraient apparaître. Nous nous demandons plus spécifiquement ce qu'apportent ces consignes en termes de contrôle du parent et de l'enfant sur la tâche à réaliser, ce qu'elles amènent comme possibilités de pratiques scripturo-scolaires.

Dans les différents portraits, nous avons constaté que les consignes sont exprimées le plus souvent sous forme d'impératifs (116 consignes impératives sur 127 tâches différentes). Plus de la moitié des consignes sont ainsi des injonctions à « compléter (n=24), écrire (n=19), colorier (n=10), entourer (n= 8) et relier (n=6) ». Il semble que ces termes induisent une réalisation sous forme de production de courtes inscriptions (traits, chiffres, lettres ou mots). Quelques-unes de ces consignes appartiennent à un registre que nous avons qualifié de scripturo-scolaire (par exemple classe, compare, pense, réfléchis) et auraient pu induire des pratiques elles-mêmes scripturo-scolaires. Cependant, nous avons remarqué que la tâche attendue (et donc l'investissement cognitif attendu) est le plus souvent très proche des autres impératifs.

Les consignes s'adressent à l'enfant, mais on voit dans l'accompagnement des parents que ceux-ci doivent se les approprier pour aider l'enfant, par exemple lorsqu'une mère dit que, lorsqu'elle explique les consignes à l'enfant, il lui faut du temps pour les comprendre, par exemple aussi quand une autre mère dit « attends on va d'abord regarder » ou « attends que je regarde convenablement » (portrait 6). On a vu également que certaines consignes sont parfois sources de désaccords entre l'enfant et le parent à propos de l'attendu

scolaire. Dans un seul portrait (portrait 4), on trouve des consignes formulées en « je » ou à l’infinitif. Il s’agit le plus souvent de « je relis » et de « je pêche 10 calculs », formules qui reviennent de manière récurrente au fil des jours. Il nous semble que cette formulation, bien qu’elle laisse croire à une volonté d’autonomiser l’enfant et de lui donner le contrôle, n’est finalement que l’équivalent des impératifs, du moins dans ce que nous en avons vu dans l’observation de cette famille. On trouve dans cette même famille un devoir où titre et calculs sont écrits de la main de l’enfant, ce que nous n’avons vu dans aucune autre observation de tout notre corpus. Cette dernière caractéristique ne nous surprend pas pour les trois élèves de première année de l’enseignement primaire qui sont au début de l’apprentissage de l’écriture, mais aurait pu se retrouver dans les devoirs des élèves de deuxième primaire/CE1. Cette singularité pourrait s’expliquer du fait que, seul, cet enfant fréquente une école « homogène favorisée » et que, dans les autres écoles, cela prendrait peut-être trop de temps de faire écrire leurs devoirs par les enfants.

Quelques consignes des tâches scolaires contiennent explicitement l’idée de « correct » ou « bonne réponse » attendue. Ce ne sont pas la majorité des consignes (14 consignes sur 127 tâches, ce qui équivaut à une sur dix environ)¹³⁷. Aucune mention de cette idée de « sans faute » n’apparaît dans les titres ni les contenus des devoirs. Les tâches, de par leur matérialité, ne semblent donc pas indiquer explicitement l’attendu d’un devoir correct. Néanmoins, dans les observations que nous avons faites de l’accompagnement des devoirs, tous, parents et enfants, veulent « ne pas faire de faute ». Autrement dit, de manière récurrente, parents et enfants se donnent comme contrainte de rendre à l’école une tâche « sans faute ». Nous y reviendrons dans la suite de notre analyse en mettant en regard ces observations et le statut de l’erreur comme étape d’apprentissage que nous avons considéré comme un trait scripturo-scolaire. D’ores et déjà, nous signalons que nous n’avons remarqué cet élément d’analyse que tardivement tant nous étions sans doute

¹³⁷ L’idée de correct est explicitée dans des formules comme « Complète avec le bon signe ; Écris le bon signe ; Écris les nombres dans le bon ordre ; Colle dans la bonne colonne ; Complète avec la bonne syllabe ; Souligne le mot exact ; Complète avec le nombre correct ; Écris le chiffre adéquat, Indique le bon numéro ; Relie chaque cadeau à la bonne carte ; Écris les bonnes réponses sur les pointillés ; Trouve l’heure correcte ; Lecture à présenter devant la classe avec intonation et liaisons correctes ; Place les aiguilles correctement sur l’horloge selon l’heure indiquée ».

nous-même normée par rapport à l'idée qu'un devoir doit être rendu « sans faute » à l'école. Il nous semble que, durant une grande partie de la recherche, nous lisions nous-mêmes les consignes comme si les mots « bon », « correct » ou « adéquat » étaient inscrits dans les consignes sans que ceux-ci n'y soient indiqués en réalité.

Si les consignes sont orientées principalement sur la tâche à « faire », nous constatons qu'un grand nombre de titres font circuler, de l'école à la maison, des « contenus de savoirs »¹³⁸. D'autres indiquent le « thème » lorsqu'il s'agit de lecture, autrement dit le contenu du texte¹³⁹. Quelques-uns sont orientés vers la tâche de manière assez générale¹⁴⁰. On trouve, dans deux portraits, des formulations de titres spécifiques à chacun d'eux. Dans l'un (portrait 4), des titres sont énoncés sous forme de « compétences »¹⁴¹. Cette formulation comprenant chaque fois le verbe « savoir » en plus des contenus d'apprentissage fait référence, à notre sens, à une visée en termes d'appropriation des contenus. Dans l'autre (portrait 6), on trouve des titres axés sur la forme du devoir¹⁴² ou d'autres qui n'apportent aucune indication si ce n'est qu'ils appartiennent sans doute à un

¹³⁸ Nombre d'entre eux concernent des tâches mathématiques : « Les euros : pièces et billets » ; « La table de 5 » ; « Les droites parallèles » ; « Révisions des tables par 5, 10, 2, 4 et 8 » ; « DU + DU = D / D = DU + DU » ; « On joue aux cartes. Comparer et additionner des nombres inférieurs à 20 » ; « Géométrie » ; « Zabou décompose 72 » ; « Exercices sur le nombre 72 » ; « U+DU avec passage à la dizaine » ; « Additions avec passage (Du + u = Du) » ; « Le nombre 4 » ; « Le nombre 5 » ; « Plus grand (>) plus petit (<) égal (=) » ; « Les signes <, >, = » ; « Les nombres de 6 à 9 » ; « La décomposition du nombre 7 » ; « ± 0 et ± 1 » ; « Soustraire jusque 10. Plus et moins que 10 ». Quelques-uns concernent des tâches de français : « Les lettres [a] et [o] » ; « La lettre [e] » ; « Je m'entraîne à écrire la lettre [f] » ; « La lettre f », « f ? v ? » ; « La lettre [l] » ; « Les lettres i, u et a » ; « La lettre s » ; « La lettre k » ; « Le son ch » ; « [le] ou [la] » ; « L'adjectif ».

¹³⁹ « Les jours de la semaine » ; « Le gulu se cache » ; « Le gulu gicleur » ; « L'histoire du gulu » ; « Les courses » ; « le beau ver dodu » ; « le kangourou » ; « Les prénoms des garçons de notre classe » ; « Les prénoms des filles de notre classe. » ; « Les prénoms des garçons de ma classe ».

¹⁴⁰ Par exemple, « Lecture » ; « Lecture des syllabes » ; « Nos premières phrases » ; « Mon premier texte de lecture ».

¹⁴¹ Il s'agit de devoirs provenant manifestement de ressources extérieures (manuels ou fichiers sans doute) : « Savoir calculer » ; « Savoir lire l'heure » ; « Savoir lire et écrire les sons » ; « Savoir écrire an/am – en/em – on/om – in/im ».

¹⁴² Ils ne concernent que des tâches mathématiques : « Les flèches » dans un exercice de calcul avec des flèches et « Exercices lacunaires » bien que tous les devoirs soient pratiquement des exercices lacunaires.

ensemble plus important¹⁴³. Nous ne voyons pas l'intérêt de ces derniers titres. Nous y voyons même plutôt un risque : ils pourraient laisser croire aux parents et aux enfants que les titres n'ont pas de fonctions spécifiques par rapport au contenu qui suit.

En ce qui concerne le contenu même des tâches, les savoirs en jeu sont, la plupart du temps, proches de l'expérience quotidienne des parents : des calculs jusque 100, de la lecture et de l'écriture. On pourrait alors penser que le contrôle est dans les mains des parents puisqu'ils peuvent se référer à leur expérience. Cependant, quelques éléments dans les tâches sont plus spécifiques des pratiques scolaires et plus éloignés du quotidien, tels que certains signes mathématiques par exemple. La représentation des signes mathématiques « > » et « < » ne fait sans doute pas partie de l'univers quotidien des parents observés (et de manière plus générale de l'univers quotidien de la plupart des individus). Les signes tels que « + », « - » ou « = » semblent davantage familiers à tous. De manière plus insidieuse, certains termes du langage commun sont utilisés pour des représentations mathématiques, tels que « appartement, maison », « toboggans » sans avoir toujours le même sens dans ces schématisations scolaires que dans le quotidien. Ce langage à double sens peut donner l'impression aux parents de contrôler la situation sans que les enjeux sous-jacents ne soient maîtrisés.

Les objets représentés semblent familiers (dés, cartes à jouer, animaux) dans les tâches mathématiques, mais en lecture de sons, les dessins représentant des mots ne sont pas toujours identifiables par les parents et provoquent des confusions. On peut néanmoins supposer qu'ils pourraient l'être par les enfants car ils auraient fait l'objet d'un travail en classe (milieu didactique principal, Félix, 2003), mais que l'enfant ne pourrait pas mobiliser à la maison (milieu didactique auxiliaire, *ibid*).

On trouve peu de « modèles », d'exemples ou encore d'explications pour réaliser la tâche, même s'il est fait référence à des apprentissages spécifiques à mettre en œuvre tels que

¹⁴³ « Exercice n°8 », « Exercice n°12 » bien que l'ensemble de ces exercices soit invisible.

par exemple « Fais tes procédés ». Un « modèle » ou un exemple comporterait bien entendu le risque de copiage de celui-ci sans aucun investissement cognitif, mais l'absence de modèle ouvre la voie à des procédures parfois éloignées de ce que nous pensons être l'attendu scolaire.

Puisque nous trouvons peu d'indications sur les tâches elles-mêmes, nous nous demandons alors si des indications susceptibles de donner du contrôle aux enfants et leurs parents sur la réalisation des devoirs pourraient être trouvées dans ce qui entoure ces devoirs. Nous avons constaté que ces tâches circulent le plus souvent isolées, sans accompagnement matériel tel que par exemple un référentiel externe à la tâche provenant de l'école. Il faut néanmoins nuancer un peu ce propos. En effet, dans le portrait 1, tous les devoirs sont collés dans un cahier (mais on voit le père faire une recherche infructueuse dans le cahier quand ni lui, ni l'enfant ne savent quoi faire). Une nuance est à apporter aussi pour les observations des devoirs du portrait 4 qui se situent toujours dans leur cahier de référence (cela pose d'autres problèmes, car l'enfant ne ramène pas systématiquement le « bon » cahier de la classe et ne peut donc alors faire son devoir). Ces deux éléments ne permettent donc pas, selon notre analyse, à l'enfant ou au parent d'avoir davantage de contrôle de la tâche ni d'éléments susceptibles de mener vers des pratiques scripturales.

Nous avons tenté de repérer également dans les consignes du journal de classe les relations possibles avec le travail fait en classe. Nous avons constaté que ces consignes font parfois référence à l'espace et au temps de la classe, lorsqu'il est demandé de préparer des contrôles qui seront évalués par des notes chiffrées en classe. Ce journal de classe semble peu consulté dans les familles observées. Dans deux familles où il y est fait référence, cela se passe dans un contexte négatif sans apport pour réaliser les tâches scolaires : pour l'une (portrait 2), les parents sont soupçonnés de ne pas lire avec l'enfant ; pour l'autre (portrait 4), c'est l'attitude de l'enfant en classe qui est reprochée par deux fois.

En conclusion sur les ressources des parents et donc sur les marges de manœuvre qu'ils ont pour accompagner la réalisation des tâches, nous constatons des consignes indiquant des choses à « faire » avec peu d'indications sur les apprentissages réalisés dans le milieu didactique principal qu'est la classe (très rarement un modèle ou exemple indiquant la procédure à suivre, pas de référentiels des apprentissages réalisés en classe ni d'indications dans le journal de classe). Nous n'avons repéré que quelques consignes paraissant plus proches d'un attendu scripturo-scolaire mais qui finalement rejoignent, par le contenu qui y est associé, les consignes précédentes. Une autre ressource pourrait être constituée par les titres. Ils sont de natures diverses, même si certains évoquent les contenus de savoirs auxquels les parents font quelquefois référence. Ce peu de ressources dans les tâches et ce qui les entoure rend parfois complexe, ainsi que nous l'avons vu, la réalisation de ces tâches et ouvre la voie à des pratiques « bricoleuses » (de Certeau, 1990) pour tenter de faire ce qui est demandé en fonction de ce qu'on pense attendu, autrement dit pour résister à la domination.

B. Ce qui circule de la famille vers l'école

Il ressort des portraits que ce qui circule de la famille vers l'école est en lien étroit avec les consignes des tâches. Parents et enfants tentent de se conformer au plus près à l'attendu exprimé par la consigne ou, dans certains cas, par la forme de la tâche elle-même. Nous classons ces attendus en deux catégories que nous qualifions d'attendus matériels et attendus immatériels.

Dans les tâches à attendus matériels, il s'agit le plus souvent d'exercices lacunaires (ainsi qu'un des devoirs est intitulé). Nous avons qualifié de « littératie restreinte »¹⁴⁴, à la suite de Perrier (2008), ces écrits inscriptifs qui consistent, pour les élèves, à inscrire des réponses (mots, chiffres, symboles, flèches) dans le corps d'un énoncé. D'après les traces attendues (traits, nombres, coloriages, lettres ou mots isolés, signes mathématiques ou « rien »), on constate qu'aucune trace de procédures de résolution, d'hésitations ou de

¹⁴⁴ Voir chapitre 3.

difficultés (excepté une difficulté supposée en cas d'erreur) n'apparaît dans le devoir qui retourne vers l'école. En revanche, dans pratiquement tous les cas, la justesse des réponses peut être vérifiée par l'école¹⁴⁵.

Nous nous demandons donc quelle visibilité et quelle interprétation des attendus scolaires sont possibles pour les parents les plus éloignés de l'école du fait que les tâches qui sont faites à domicile relèvent de la littératie restreinte alors que, nous l'avons vu, on constate une exigence de littératie étendue au sein de l'école (Bautier, 2009), c'est-à-dire qu'un rapport au monde « secondarisé » est requis par l'école pour y réussir¹⁴⁶.

D'autres tâches ont des attendus que nous qualifions d'« immatériels » dans le sens qu'aucune trace matérielle ne circule de la famille vers l'école. Ces tâches sont principalement des tâches de lecture, de préparation de dictées ou de préparations d'évaluations en général.

En ce qui concerne les tâches de lecture, ce sont les seules tâches à domicile autorisées par la loi en Belgique francophone pour les élèves des deux premières années de l'enseignement primaire, ainsi que nous l'avons mentionné dans le sixième chapitre. Nous avons vu dans le portrait 2 que le fait que ces tâches ne comportent pas de trace matérielle de retour vers l'école peut poser problème. En effet, l'institutrice de l'enfant « accuse » celle-ci, et indirectement les parents, de ne pas lire à la maison, alors que nous avons été témoin du temps passé par la mère et l'enfant à la « lecture ». Cette « lecture », nous l'avons constaté, consistait la plupart du temps pour l'enfant à répéter ce que la mère

¹⁴⁵ Nous avons cependant constaté dans un seul portrait (Ethane) une tâche récurrente intitulée « je suis un champion en calculs » (voir annexe, obs. 8). Cette tâche est particulière car elle laisse une trace matérielle qui ne pourra être évaluée par l'enseignant. Dans les faits, l'enfant pêche des calculs dans une boîte, il inscrit les réponses sur une grille prévue à cet effet et note (ou le parent note) le résultat sur dix points (dans nos observations, c'est le parent qui corrige et note le résultat). Il s'agit donc de tâches qui laissent des traces du travail réalisé sans vérification de contenu par l'école.

¹⁴⁶ Nous n'avons néanmoins aucune indication sur les pratiques des classes que fréquentent les enfants observés (excepté sur les pratiques qui concernent les devoirs) du fait de la volonté de centrer notre recherche sur les pratiques familiales.

lisait, même si, ainsi que nous l'avons largement illustré dans le portrait, la mère accompagne sa lecture et la répétition de l'enfant de geste de monstrations de syllabes ou de mots et de quelques commentaires des liens graphie-phonie. Cette remarque de l'institutrice ainsi que l'incompréhension et l'indignation de la mère par rapport à ce reproche proviennent sans doute du fait que l'enfant ne sait pas lire. On peut alors se demander comment des parents pourraient apprendre à lire à leur enfant si l'institutrice semble ne pas y parvenir.

Les tâches à attendus immatériels autres que la lecture sont essentiellement des préparations à des évaluations (dictées ou autres). Nous avons constaté d'autres difficultés liées à ces tâches. La première provient de la consigne prise littéralement. Dans le portrait 4, on voit la consigne « je relis » prise au sens premier du terme dans les consignes « je relis le calendrier, je relis les déterminants, je relis la table par 4, je lis le chocolat ». L'enfant lit donc ce qui est inscrit sur son cahier, sans plus. Nous nous demandons si la consigne implicite de l'enseignante n'est pas d'apprendre ce qui est indiqué puisqu'un contrôle est annoncé. Une autre difficulté est liée à l'évaluation sous forme d'échec. On a vu dans le portrait 3 que la mère prépare longuement les dictées avec l'enfant et que cette préparation se solde cependant par un échec important. Nous revenons ici sur l'introduction de ce travail où nous avons mentionné que la distinction entre enseignement et apprentissage donne la possibilité d'externaliser les difficultés d'appropriation hors de la classe (Rayou, 2009). Nous ajoutons ici que, par contre, l'évaluation de l'appropriation des savoirs est réalisée en classe, suite à l'apprentissage à domicile.

Nous pointons encore une dernière caractéristique de la circulation des tâches de la famille vers l'école. Nous avons en effet relevé ci-avant que seulement un dixième des tâches comprenait la mention de l'attendu de l'effectuation correcte des devoirs. Nous avons remarqué dans l'accompagnement des parents que, même si cette consigne de « sans faute » n'apparaît explicitement que dans peu de tâches, elle semble faire partie du contrat implicite de l'école avec les parents.

Nous venons de regarder la faisabilité des tâches en fonction de leurs caractéristiques propres et de ce qui les entoure. Nous constatons un isolement de ces tâches par rapport au travail de la classe que ce soit dans ce qui circule vers la maison donnant ainsi peu de ressources et peu de marges de manœuvre aux parents ou que ce soit dans ce qui circule vers l'école montrant ainsi peu de possibilité d'interpréter les attendus scolaires et peu de visibilité par l'école du travail d'appropriation réalisé à domicile. Nous analysons maintenant ce que montrent les portraits des diverses organisations du moment des devoirs dans les familles. De là, après avoir rendu compte de plusieurs conceptions de la demande scolaire, nous envisagerons différentes modalités que peut prendre le rapport à l'école des parents.

9-1-2 Organisation spatio-temporelle

Dans les portraits, nous avons présenté l'organisation de l'espace-temps familial au moment de la réalisation des tâches scolaires. Cette organisation a été étudiée à partir du concept de « classification » (Bernstein, 2007). Pour rappel, Bernstein entend par « classification » la séparation entre « catégories ». La variation en intensité de la « classification » donne des indications sur le pouvoir des catégories. Elle a une valeur faible lorsque la séparation entre catégories est poreuse et une valeur forte lorsque celle-ci est forte et que, par conséquent, l'identité des catégories sont fortes.

En conclusion des portraits, nous avons remarqué que des différences entre familles apparaissaient dans l'organisation du temps notamment par rapport à la séparation des activités scolaires et des activités familiales et à la durée consacrée aux tâches scolaires. L'étude de l'organisation spatiale montrait plus de similitude interfamiliale que l'organisation temporelle. Nous avons émis l'hypothèse que la diversité des organisations spatio-temporelles s'explique en partie à partir des représentations différentes de l'attendu scolaire, notamment en termes de reconnaissance de la légitimité de celui-ci. Comme nous l'avions annoncé, nous analysons dans ce qui suit en quoi les différentes

organisations de l'espace/temps au moment des devoirs permettent ou non aux familles de conserver du pouvoir (Bernstein, 2007), autrement dit une identité propre en regard des marges de manœuvre laissées aux familles (de Certeau) et de la responsabilisation qui leur a été peu à peu attribuée (Glasman, 2004 ; Rayou, 2009)

A. Délimitation du temps consacré au travail scolaire

Dans quatre portraits, une séparation nette existe entre le temps consacré aux tâches scolaires et le temps consacré aux autres activités familiales. Cette séparation est marquée de diverses façons : le début et la fin sont indiqués explicitement par des paroles ou gestes du père et/ou de l'enfant, le plus souvent par le père (portrait 1) ; l'enfant se consacre uniquement à ses tâches scolaires, bien que des interférences de très courte durée aient lieu avec le père et le frère souvent présents dans la pièce familiale (portrait 2) ; l'enfant fixe souvent la limite par « épuisement », pourrait-on dire (portrait 3) ; la durée limitée impose en quelque sorte la séparation (portrait 6). Pour ces deux dernières familles, des moments de conversation avec l'observatrice ont lieu après les devoirs et sont institutionnalisés par une boisson prise ensemble.

Dans les deux autres portraits, le temps du travail scolaire semble peu délimité. Ceci se traduit par des changements de registres très fréquents. L'enfant et la mère passent du devoir à autre chose (télévision, téléphone, conversations diverses, etc.) avec retours intermittents sur le devoir, interférences le plus souvent initiée par l'enfant (portrait 4). La mère fait beaucoup de choses en même temps, elle s'occupe des devoirs du frère aîné, prépare du thé, converse avec le père. De plus, la mère et l'enfant entament des conversations avec l'observatrice durant les devoirs, celles-ci sont le plus souvent initiées par la mère (portrait 5).

B. Durée du temps consacré au travail scolaire

La répartition se fait, comme pour la délimitation, en un groupe de quatre familles et un groupe de deux familles, mais il ne s'agit pas du regroupement des mêmes familles.

Dans quatre portraits, le temps consacré aux devoirs ne semble pas limité et est long : c'est l'enfant qui décide de la fin des devoirs qui correspond le plus souvent au moment où elle a parcouru l'ensemble des feuilles de lecture de son classeur (portrait 2) ; cette longueur est acceptée, voire recherchée par la mère (portrait 3) ; les nombreuses activités menées en parallèle aux devoirs rendent difficile la limitation du temps prévu pour les devoirs (portrait 4) ; il ne semble pas y avoir d'autres projets que le devoir pour la soirée et le devoir ne semble pas être en concurrence avec le jeu (portrait 5).

Dans les deux autres portraits, La durée du moment consacré aux devoirs est relativement courte : il n'y a pas de durée prévue explicitement, mais le temps consacré aux tâches scolaires est limité ou planifié tacitement par un guidage serré du père qui semble donner implicitement le rythme et permet de réaliser le devoir durant un laps de temps assez court (portrait 1) ; il est de maximum une heure, la mère énonce explicitement cette règle (portrait 6).

C. Organisation de l'espace

Dans cinq portraits, aucun espace spécifique n'est réservé à la réalisation du devoir, le cartable semble donc être le bureau mobile : la table de la pièce principale de la vie familiale est aménagée, la mère retire le plat de fruits et la nappe (portrait 2) ; il s'agit de la table de la pièce de vie, mais cette table n'est pas celle des jeux de l'enfant (portrait 3) ; des remarques traduisent la volonté de rangement car le temps est long et le bureau « mobile » tend à l'immobilité lorsque la durée s'allonge et prend donc une place importante dans l'espace familial (portrait 4) ; l'enfant fait la plupart du temps ses devoirs assise sur un canapé, le devoir posé sur la table du salon ou se couche sur le tapis à côté

de ce canapé (portrait 5) ; les devoirs se font dans le lieu de préparation et de prise du repas (portrait 6). Dans un portrait, un espace est prévu pour la réalisation du devoir, mais tout en étant inclus dans l'espace de la vie familiale. De plus, l'espace du bureau est dense, composé de nombreux objets divers comme l'est la pièce dans laquelle il se trouve (portrait 1). C'est pour cela que nous considérons que la délimitation de l'espace est faible comme dans les cinq autres familles.

	Limitation du temps	Délimitation du temps	Délimitation de l'espace
<ul style="list-style-type: none"> • Un parent avec emploi (le parent observé) • 2 ou 6 enfants/famille (Portraits 1 et 6) 	Forte	Forte	Faible
<ul style="list-style-type: none"> • Parents sans emploi • 4 ou 5 enfants/famille (Portraits 4 et 5) 	Faible	Faible	Faible
<ul style="list-style-type: none"> • Un parent avec emploi • 1 ou 2 enfants / famille (Portraits 2 et 3) 	Faible	Forte	Faible

A la lecture de ce tableau, un premier constat que l'on peut faire est que de la diversité de l'organisation du temps s'organise par paire de familles. Dans deux familles (portraits 1 et 6), nous notons une limitation et une délimitation du temps fortes (temps court et peu d'interférences avec les autres activités familiales). Dans deux familles (portraits 4 et 5), nous notons une limitation et une délimitation du temps faibles (temps long et beaucoup d'interférences avec les autres activités familiales). Dans deux familles (portraits 2 et 3), nous remarquons une limitation faible et une délimitation forte (temps long et peu d'interférences avec les autres activités familiales). Après avoir constitué ce tableau, il nous a semblé évident qu'une des configurations avait peu de chance d'être présente sur celui-ci. En effet, étant donné le souci de tous les parents de rendre un devoir complet et

correct à l'école, il semblait difficile de réaliser cela dans un temps court avec beaucoup d'interférences avec les autres activités familiales.

Par ailleurs, nous constatons que chaque paire comprend un parent accompagnant une fille en première primaire (équivalent CP) et un parent accompagnant un garçon en deuxième primaire /CE1. Ce constat nous invite à penser que ce n'est pas le genre de l'enfant ni le fait qu'il soit en première ou deuxième année de l'enseignement primaire qui soient des indicateurs primordiaux pour interpréter l'organisation du temps et de l'espace familial.

D'autres caractéristiques familiales semblent ouvrir des possibilités d'interprétation :

- La première caractéristique du tableau qui paraît, à ce stade, être potentiellement explicative des regroupements est l'emploi (ou le non emploi) des parents. En effet, dans la première ligne du tableau, le parent observé (donc celui qui accompagne les devoirs de l'enfant) a un emploi et l'autre parent n'en a pas. Dans la deuxième ligne du tableau, les parents sont tous deux sans emploi. Dans la troisième ligne du tableau, un des parents a un emploi, mais contrairement à la première ligne, il ne s'agit pas du parent qui accompagne le devoir. On pourrait alors penser que le fait que le parent qui accompagne a un emploi serait explicatif de la durée limitée consacrée aux devoirs puisque ce parent doit partager son temps entre son travail et l'accompagnement des devoirs.
- La deuxième caractéristique qui pourrait rendre compte des différentes organisations du temps familial est le nombre d'enfants de la famille. Si cet élément ne semble pas explicatif pour la première ligne du tableau du fait que nous y trouvons une famille avec deux enfants et une famille avec six enfants, il pourrait l'être pour les deux lignes suivantes. En effet, il est possible qu'il soit plus difficile de délimiter les activités scolaires par rapport aux autres activités familiales lorsqu'il y a quatre ou cinq enfants (deuxième ligne - portraits 4 et 5) que lorsque la famille comporte un ou deux enfants (troisième ligne – portraits 2 et 3). Autrement dit, il

est possible que le parent puisse s'occuper exclusivement de l'enfant sans être accaparé par les autres enfants ou bien il est possible que l'enfant ne soit pas tenté de participer aux activités des autres enfants s'il est seul (ou à deux). Néanmoins, on trouve une séparation forte entre les activités familiales dans une famille de six enfants (première ligne – portrait 6). Le nombre d'enfants ne semble donc pas explicatif de toutes les situations.

Un autre constat que l'on peut faire en regardant le tableau est l'uniformité de l'organisation de l'espace dans les différentes familles. On y voit une délimitation de l'espace faible, c'est-à-dire que nous n'avons pas observé d'espace réservé aux activités scolaires hors des activités de la vie familiale, tous les enfants font leur devoir dans la pièce commune de vie (excepté le portrait 1 où les devoirs sont faits dans un endroit spécifique mais qui reste en communication sonore avec le reste de la vie familiale). Ce constat n'est pas étonnant pour deux raisons : tout d'abord, parce qu'un critère de choix des familles observées était l'exiguïté du logement, ensuite (et surtout) parce que, à notre connaissance, mais sans avoir trouvé de données issues de la recherche sur le point, c'est la réalité de la plupart des enfants de cet âge, tous milieux sociaux confondus.

Du contexte des pratiques d'accompagnement, nous retenons des deux premiers aspects étudiés, les tâches scolaires et l'organisation spatio-temporelle des familles, que les premières semblent procurer peu de ressources aux parents pour l'accompagnement de leurs enfants et que la seconde se présente selon différentes configurations. La diversité des organisations familiales ne serait donc pas une conséquence de la diversité des tâches. En revanche, nous pensons qu'une relation plus étroite peut être établie entre la conception que se font les parents de la réalisation des tâches et les différentes organisations spatio-temporelles familiales. C'est ce que nous tentons de montrer dans ce qui suit.

9-1-3 Conception de la demande scolaire par les parents

En nous appuyant sur le regroupement des familles par paire issu du point précédent, nous regardons si les différentes modalités d'organisation spatio-temporelle correspondent à différentes conceptions de la demande scolaire. Nous sommes attentive à examiner le degré d'acceptation par les parents de la responsabilisation de la réussite ou de l'échec scolaire de leurs enfants (Glasman, 2004 ; Rayou, 2009).

A. Portraits 1 et 6 – normalité de l'aide

Dans le portrait 1, le père semble avoir intériorisé le rôle d'accompagnant donné/imposé par l'école. Il semble normal à ce père que l'enfant ne sache pas faire son devoir seul et ait besoin d'aide, mais l'enfant ne reçoit pas de devoir supplémentaire par le parent.

Dans toutes les observations, on voit le père aider l'enfant. Cela répond à une demande de l'institutrice, rapportée par le père. Cette demande est néanmoins ciblée sur l'accompagnement du début des devoirs car, pour la suite du devoir, l'institutrice recommande de « lâcher les enfants ». Le père dit qu'il est possible pour lui d'agir ainsi que le conseille l'institutrice, car il n'a « pas trop de problème » avec l'enfant.

Le père me dit qu'il y a eu une réunion de parents et que l'institutrice a dit de « lancer les enfants pour les devoirs mais après de les lâcher, de les laisser se débrouiller ». Il dit que c'est déjà ce qu'il faisait « parce qu'il n'avait pas trop de problème avec Brandon ». (journal de bord observatrice, obs. 3)

Un « scénario », le plus souvent semblable, se déroule en début de réalisation des devoirs : l'enfant dit qu'il ne sait pas faire le devoir, son père lui dit ou lui montre comment faire. Dans la plupart des observations, malgré le conseil de l'enseignante, le père est présent et aidant jusqu'à la fin du devoir. Lors d'une observation, le père explicite qu'il trouve normal d'aider son enfant. En effet, le père étant en retard, l'enfant a commencé son devoir seul. Le père, étonné, félicite grandement son enfant d'avoir résolu seul les exercices de

multiplication, il a attendu son père pour les divisions que, dit-il, il ne sait pas faire tout seul :

P : T'as déjà fait avec les fois ! ... c'est bien ça, mon cœur. ... tout juste ! Et t'as fait ça sans moi ? ... C'est bien. (obs. 11)

Cependant, de manière ponctuelle, le devoir semble intrusif dans la vie familiale. Deux exemples montrent que le risque de tension et de rapport difficile avec l'école n'est pas loin. Une fois le père évoque la lourdeur des devoirs, il s'agit du lendemain du jour où il a eu un accident de voiture, ce qui l'a empêché de fermer l'œil la nuit précédente : « Quand il faut encore faire les devoirs après ça » (obs. 5). Une autre fois, le père fait une remarque de soulagement : « Enfin, fini ! » (obs. 15). Il s'agit d'une séquence où Brandon doit réaliser un nombre de tâches qui ont été faites en classe durant son absence, pour cause de maladie.

Un doute sur la légitimité de certains devoirs apparaît quelquefois explicitement sous forme de remarques du père. Lorsqu'il trouve un devoir trop difficile (mini-problèmes), il dit : « c'est pour les quatrièmes primaires » (obs. 6, voir annexe). Lors d'un exercice « à terminer » à la maison (composition de pseudo-mots à partir de syllabes) dont le père ne comprend pas le sens, il dit en aparté d'un air perplexe, en raccompagnant l'observatrice vers la porte d'entrée : « On leur fait faire des trucs quand même ! ».

Dans le portrait 6, la mère présente le travail scolaire à la maison comme cohérent par rapport au travail scolaire en classe. Pour elle, le devoir est en lien avec ce qui s'est fait dans la journée. Les enfants doivent donc être en mesure de réaliser leurs devoirs : « C'est ce que je dis, toute façon le devoir est basé sur ce qui a été dans la journée... Donc elles sont censées savoir ce qui doit être fait parce que ça a été fait dans la journée ». De plus, la mère a une vision hebdomadaire des devoirs : « En fait ils ont un truc comme ça par semaine à chaque fois dans les devoirs... Et alors à la fin de la semaine euh ça doit être fait en fait. (...) et alors le soir, il y a un récapitulatif de ce qui a été fait...» (obs. 10.1).

Le redoublement ne semble pas vécu comme problématique. En effet, la pression du redoublement ne semble pas présente. C'est un fait, mais cela ne semble pas être très important dans cette famille, c'est monnaie courante pour tous les enfants. On ne voit donc pas de pression par rapport au redoublement qui est quelque chose de commun et habituel sans sembler être important. Il faut aller jusqu'au bout de sa scolarité car c'est difficile de trouver un métier si on n'a pas de diplôme, mais c'est un peu comme si le temps pour y arriver importait peu. Ceci est sans doute un élément qui explique le peu de tensions observées dans cette famille.

La mère distingue l'aide qu'elle et le père des enfants apportent en fonction de la nature des devoirs et de la discipline scolaire.

M : Mais quand c'est des dictées, ou comme la lecture, ça c'est nous autres qui faisons avec eux. ... Elles doivent... enfin, nous on part du principe que quand c'est une dictée, elles doivent la recopier minimum trois fois pour commencer et puis quand elles ont recopié trois fois, on dicte la dictée, on voit où ça en est, les fautes, les machins, les trucs... Et alors euh, parce que math ils se débrouillent quasi tout seuls, bon il y a toujours une correction après quoi c'est... Mais les maths en général elles se débrouillent toutes seules. Même Kelly, ses maths, elle a déjà plus besoin de nous pour faire les mathématiques, elle fait ses mathématiques, elle nous montre après mais là où on est encore forts présents, c'est pour les dictées, la lecture, et toutes ces choses-là... (obs. 10.1)

Externaliser les devoirs (l'enfant va à « l'étude » organisée par l'école certains jours de la semaine durant la deuxième année d'observation) est considéré comme un « gain de temps » pour la mère, même si c'est payant : « Elles ont fini, et c'est vrai que pour moi ça c'est un gain de temps, ça c'est certain (elle rit) ... Et au moins là si il y a quelque chose qu'elles ont pas compris et bien au moins là il y a un professeur qui est de nouveau là pendant les devoirs pour réexpliquer pour un exercice euh... » (obs. 10.3). On ne voit pas de pression du père qui est plutôt une personne ressource en cas de difficulté, au niveau de l'organisation du temps comme au niveau des savoirs scolaires eux-mêmes.

Il semble que la responsabilité de la mère s'exprime davantage par rapport à l'éducation en général, et peu par rapport à la réussite scolaire : « C'est déjà pas facile hein d'être parent. C'est un travail à temps plein et en plus il n'y a pas d'études pour ça. On nous

apprend pas à être parents. Et, c'est clair, les enfants font des erreurs et en tant que parents aussi, on fait des erreurs. C'est clair ... (obs. 10.4). Les devoirs doivent être faits, mais sans plus. Nous ne trouvons pas vraiment de responsabilisation lourde à porter.

Il n'y a pas non plus de sur-scolarisation, il y a seulement un moment où la mère dit qu'elle fait lire l'enfant le week-end en faisant allusion au fait que ces difficultés en lecture seraient en partie la cause de son redoublement : « Et même qu'il y a pas de devoirs, il y a... enfin moi d'office je la fais lire parce que l'année passée, c'était vraiment là-dessus qu'elle a eu beaucoup de mal et euh... en première année. Ici maintenant, même quand elle a pas de devoir le weekend comme maintenant bon là, on l'a fait aujourd'hui... mais vendredi, fin d'après-midi, on va... Ben c'est pas toujours les mêmes on prend une feuille un peu comme ça... Au hasard comme ça.... Elle voit un petit peu. » (obs. 10.2)

En conclusion, pour ces deux parents, il est normal d'aider son enfant. Peu de moment de tensions ont été observés dans ces deux familles durant l'accompagnement des devoirs. La demande de l'école de « faire des devoirs » est considérée comme légitime et l'aide demandée par l'école aussi. Nous qualifions de « clôture » la relation à l'école de deux familles (portraits 1 et 6) en prenant en compte l'organisation spatio-temporelle et la conception de la demande scolaire considérée comme normale sans que soit ressentie la responsabilisation de la réussite ou de l'échec de l'enfant, mais en assumant néanmoins pour une part la responsabilité du travail à faire à domicile. Nous remarquons qu'il s'agit de l'organisation spatio-temporelle la plus similaire à celle de l'école, en limitant le temps consacré au travail scolaire et en le délimitant par rapport aux activités non scolaires.

B. Portraits 4 et 5 – contraintes et tensions

Dans le portrait 4, la mère se déclare, par moments, non responsable des devoirs. Quand l'enfant ne veut pas les faire, elle argumente en disant qu'elle n'y peut rien, que ce n'est pas elle qui est responsable de cette situation. Les deux courts extraits qui suivent traduisent la contrainte de se mettre en conformité avec la demande scolaire, notamment sous peine de sanction.

E : Alors j'le fais pas.

M : Ben j'm'en fous c'est pas moi qui serai punie demain à l'école, c'est toi (...)

E : Mais j'aime pas.

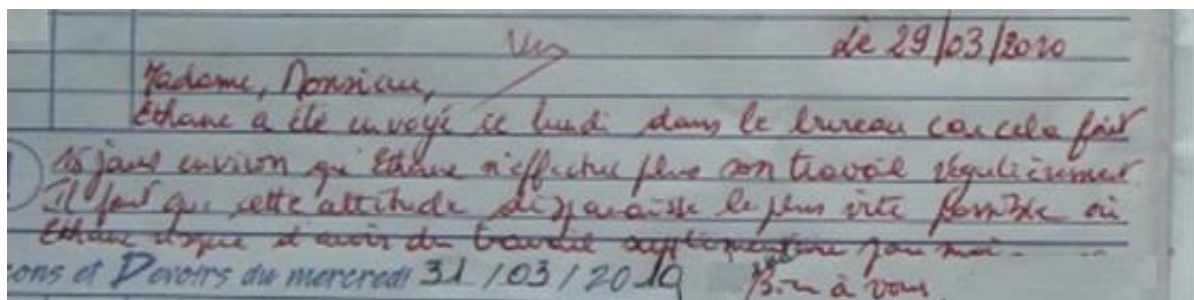
M : Et moi j'en peux rien hein c'est pas moi qui ... (obs.5)

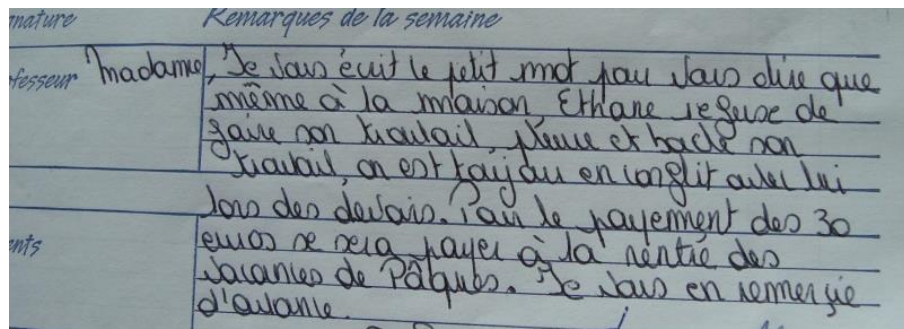
E : J'ai pas envie d'faire mes devoirs, c'est chiant.

M : Ouais je sais, mais tu dois les faire. (obs. 7)

Elle exprime aussi souvent la volonté de mise en ordre par rapport à l'école. La formule associée à la réalisation des devoirs « pour être tranquille » est récurrente. Lors des moments d'accompagnement scolaire, la mère ponctue l'avancement de la tâche par des expressions telles que : « Mais comme ça c'est fait t'es tranquille y a qu'deux phrases à faire » (obs. 12), « Finis ça, comme ça t'es tranquille » (obs. 5), « Comme ça c'est fait on est tranquille » (obs. 12), etc. Nous retrouvons également cette aspiration à la tranquillité dans un dialogue entre l'enfant et sa mère : celui-ci dit à sa mère qu'elle sera « tranquille », une fois les devoirs terminés : « Après, après tu seras ... tu seras tranquille après mes devoirs » (obs. 7).

On voit du reste dans le journal de classe des traces de tensions entre la famille et l'école à ce propos. A titre d'illustration, l'enseignante a écrit en rouge et en majuscule : « Devoir NON FAIT !! ». On voit aussi, dans les messages ci-dessous de l'enseignante et de la mère que des tensions sont présentes au sein de l'école et de la famille.





De plus, pour exercer sa propre autorité, la mère menace souvent l'enfant de recourir à l'autorité de l'enseignante par l'intermédiaire de « mots » écrits dans le journal de classe.

La mère accepte néanmoins d'aider l'enfant : « j'veux bien t'aider » (obs. 8), dit-elle. La plupart du temps, la mère ne veut pas « faire à la place » de l'enfant, mais accepte de l'aider (épeler le mot, donner des stratégies pour calculer, jusqu'à finalement parfois dire les réponses). « Ne pas faire à la place de » équivaut parfois à « ne pas écrire à la place de », ce qui permet qu'il n'y ait pas de trace visible par l'école de cette aide non autorisée. Ce principe (ne pas écrire à la place de l'enfant sur le devoir) est tenu durant toutes les observations, sans exception.

Un élément spécifique (dans le sens qu'il n'a été observé que dans cette famille) est explicité par la mère. En effet, celle-ci explique que l'aide qu'elle apporte à ses enfants doit être « équitable » entre eux, même si dans ce cas présent, la discussion porte sur une aide qui consiste à donner les réponses à l'enfant. Il est possible que cette pratique soit jugée acceptable par la mère du moment qu'elle se sent équitable envers ses enfants. En d'autres mots, s'il faut répondre à la contrainte scolaire, il faut le faire équitablement.

Dans le portrait 5, la mère semble ressentir comme une contrainte le fait de devoir expliquer le devoir lorsque Katia ne sait pas le faire. Cela provoque des tensions notamment parce que Katia n'accepte pas les explications de la mère et il arrive que le temps des devoirs se prolonge le lendemain lorsque la mère et/ou l'enfant expriment l'intention de demander une explication à l'enseignante.

La mère souhaite une plus grande séparation dans les rôles de l'école et de la famille, du moins souhaite-t-elle que l'école assume son rôle d'apprentissage aux enfants. D'une part, elle compare l'école d'avant et l'école actuelle qui sollicite davantage les parents pour aider les enfants, d'autre part elle s'étonne que l'institutrice n'ait pas expliqué le devoir avant de le donner et que ce soit à elle, la mère, de le faire car, dit-elle, cela va lui prendre beaucoup de temps.

Normalement, ils doivent faire ça à l'école hein (...) Avant, la plupart des activités ils les font à l'école, mais maintenant c'est pas la même chose. Ils disent aux parents il faut he les aider, il faut être derrière eux, toujours derrière eux. Mais eux eux aussi, qu'est-ce qu'ils font, ils font leur travail normalement. Comme comme ce genre de choses. C'est pas moi qui va lui expliquer ça. (...) Comment elle va faire quelque chose qu'elle n'a pas compris ? (...) Mais pourquoi elle t'a pas expliqué avant ? C'est après qu'elle va t'expliquer ? [...] Si je ... Si je reste ici à lui faire comprendre tout ça hein, ça va prendre beaucoup de temps ça. (obs. 8)

De plus, la mère ne semble pas contrôler la situation. Le contrôle est partagé avec l'enfant et l'enseignante. Par moments, l'enfant délégitime le discours de la mère par rapport à celui de la classe : « C'est pas toi qui es un enfant, tu n'es pas à écouter dans ma classe ». La mère s'en plaint à l'observatrice : « Elle me croit jamais. Quand je lui dis quelque chose. Peut-être je lui donne une explication la même que celle de son institutrice » (obs. 8). A d'autres moments, lorsqu'il y a désaccord entre l'enfant et la mère, celle-ci laisse le dernier mot à l'enseignante qui tranchera : « On va voir, quand tu vas corriger avec madame à l'école » (obs. 3). Une autre fois, elle pense aller interroger elle-même l'institutrice : « On va lui demander demain, elle va nous expliquer (...) elle va nous expliquer elle (...) je vais lui demander » (obs. 8).

Dans les deux familles, la contrainte et les tensions qui y sont associées semblent rapportées à des tâches qui doivent être « faites » : « J'le fais pas » dit l'enfant (portrait 4) ; « Comment elle va faire quelque chose ? » s'inquiète la mère (portrait 5).

En conclusion, pour ces deux parents, la demande de l'école de « faire des devoirs » et l'aide demandée sont vécues comme des contraintes. Des moments de tensions sont observés dans ces deux familles durant l'accompagnement des devoirs, pour des raisons différentes. Dans le portrait 4, le temps consacré aux devoirs n'est pas limité et perturbe l'espace privé.

De plus, la mère a recours à l'autorité de l'institutrice pour mettre l'enfant au travail. Dans le portrait 5, les tensions naissent des avis divergents entre la mère et la fille, la fille prenant parti « pour » l'école et la mère souhaite alors recourir à l'institutrice comme autorité normative pour trancher sur le sens des consignes ou sur le nom des signes mathématiques. Nous qualifions de « contrainte » cette relation de force et de pouvoir de l'école ressentie par les familles en prenant en compte deux éléments. Le premier est lié à leur organisation de l'espace et du temps : ni limité, ni délimité. Le second concerne leur conception de la demande scolaire. On constate en effet beaucoup de références à l'institutrice, même si pour des raisons différentes. Les deux éléments nous semblent pouvoir être reliés entre eux du fait que le second (le recours à l'autorité enseignante) vient renforcer l'espace et le temps familial sans limite précise et allant même – et c'est là que nous rejoignons le second élément – jusqu'à inclure l'enseignante dans l'espace/temps familial.

C. Portraits 2 et 3 – responsabilité et malaise

Dans le portrait 2, la mère s'interroge, dès la première observation, sur le bienfondé de la demande scolaire. En effet, après que l'enfant ait dit qu'elle ne savait pas lire ce qui était demandé « Je sais pas lire, moi », la mère se demande pourquoi l'enseignante donne à lire quelque chose qu'elle n'a pas appris à lire à l'enfant : « Et madame pourquoi donner ça si pas apprendre encore ? » (obs. 1).

La mère me dit qu'elle n'aime pas trop l'école de Daniela. Elle pense qu'elle va la changer d'école. Elle me dit aussi qu'elle ne comprend pas pourquoi les institutrices n'apprennent pas à Daniela. Elle dit que si c'est pour apprendre elle-même à Daniela à lire, car le soir elle ne sait pas lire, alors ça ne sert à rien d'aller à l'école. Et que tout le monde perd son temps. (obs. 1, journal de l'observatrice)

Lors de l'observation suivante, la mère et le père disent qu'ils ont l'impression que l'institutrice ne fait pas apprendre à leur enfant : « Les enseignantes, ici ne savent plus enseigner ! » (obs. 2) dit la mère au père, en portugais. Ensuite, le père explique à l'observatrice qu'il ne comprend pas comment ça se passe, que l'institutrice n'a pas expliqué à Daniela comment faire. Il ajoute que lorsqu'il était enfant, son professeur lui

expliquait et alors ses parents pouvaient l'aider. Pour ces parents, il semblerait donc normal d'aider l'enfant si l'enfant avait appris à l'école, en d'autres mots, si l'enseignant avait fait sa part du travail.

Par la suite, en cours d'année scolaire, la demande scolaire est relatée en termes d'incompréhensions et de revendications. Dans les deux extraits ci-dessous, la relation avec l'école est ressentie comme une surveillance et un reproche de l'enseignante. En effet, c'est la seconde fois que l'enfant revient à la maison avec la demande d'inscrire chaque jour dans un carnet ce qui a été « fait » le soir après l'école.

Quand j'arrive, Daniela me dit qu'elle a quatre devoirs aujourd'hui. Elle me montre un petit carnet où elle doit écrire chaque jour ce qu'elle a fait. Sa mère n'a pas l'air contente, elle dit que déjà avant, il y avait ce petit carnet et que c'est vraiment pelant¹⁴⁷. Daniela dit qu'elle peut faire des petits dessins. La mère a l'air rassurée. (obs. 7, journal de l'observatrice)

Quelques semaines plus tard, la mère semble énervée car l'institutrice écrit dans le journal de classe que Daniela ne lit pas à la maison en ces termes « Daniela ne lit pas à la maison. Nous vous demandons de lire tous les jours avec Daniela ». Excepté ce moment, le journal de classe est peu mentionné dans cette famille. A cette occasion, la mère parle à nouveau de changer l'enfant d'école car elle se rend compte que l'enfant réussit en mathématiques, mais elle s'inquiète du fait que l'enfant n'ait toujours pas appris à lire « Mais lire, je ne sais pas, je ne sais pas ... ». (obs. 10)

Réaliser les tâches de lecture ne pose pas problème « matériellement » puisque les textes sont dans la farde, classés dans l'ordre d'apprentissage. Cependant, étant donné que Daniela ne sait pas lire, cela rend difficiles les devoirs et leur accompagnement. Elle connaît quelques mots par cœur et cela peut faire illusion de temps en temps, mais le reste du temps, on a vu dans le portrait que la mère lit avant l'enfant. Cela crée des tensions entre les parents. On voit également dans le portrait que le père dit à la mère de laisser lire l'enfant seule et, inversement, lors d'un devoir de mathématiques, la mère fait le même reproche au père.

¹⁴⁷ Belgicisme = ennuyeux.

Les parents se sentent en partie responsables des difficultés de l'enfant tout en rejetant cette responsabilité. Lors d'un entretien réalisé quelques années plus tard, la mère dit en portugais à l'enfant : « Tu aurais eu besoin d'une personne qui parle français pour t'apprendre à lire ! A l'époque je ne savais pas parler français ! ». Néanmoins, dans ce même entretien, revient l'idée déjà exprimée par le père au moment des observations que l'enseignement au Portugal est mieux qu'en Belgique « Au Portugal, ce n'est pas comme ici. En termes d'écoles, le Portugal est beaucoup mieux que la Belgique. Si la Belgique pouvait avoir la même méthode... (...) Ici je ne comprends pas... Là-bas au Portugal, niveau études... Il y a des étudiants du monde entier qui vont étudier là-bas car c'est bien meilleur. (...) Mais, de toute façon, les professeurs sont mieux formés au Portugal qu'ici ».

Dans le portrait 3, la mère semble avoir intériorisé le rôle d'accompagnant imposé par l'école. Il lui semble normal que l'enfant ne sache pas faire son devoir seul et ait besoin d'aide. Il lui semble donc normal d'aider l'enfant même s'il n'a pas appris à l'école. La mère et l'institutrice se sont accordées pour que le travail non terminé en classe le soit à la maison. La mère se situe au-delà de l'acceptation du rôle d'accompagnante du fait qu'elle prend des initiatives et fait faire des exercices supplémentaires à l'enfant. Elle se sent coupable si elle n'aide pas l'enfant.

Aider son enfant, c'est, pour la mère, lui donner une chance dont elle-même n'a pas pu bénéficier. De ce fait, il lui arrive de responsabiliser l'enfant qui, selon elle, doit lui demander de l'aide.

M : Tu rigoles, toi mais c'est vrai. Et moi aussi je l'ai appris comme toi, par cœur. Tu sais ? Et moi j'ai pas eu maman qui m'aide. J'ai dû l'apprendre toute seule, hein. Parce que *bunică* [*grand-mère en roumain*], elle avait à faire, hein elle avait du travail.

E : Mais toi t'étais en Roumanie.

M : Oui j'étais en Roumanie, justement.

E : *Bunică*, elle était trop vieille...

M : Bin voilà.

E : Elle avait mal au dos et mal de truc.

M : Bin voilà, elle m'aidait pas, c'était encore plus difficile. Donc toi t'as de la chance que je reste avec toi, que je t'aide. Non ?

E : Oui bin...

M : Non ? ça [= il] suffit que tu me demandes. Mmmh ? (obs. 12)

La mère se sent responsable de l'aide à apporter à son enfant, au-delà même des prescriptions scolaires. L'enfant lui-même est responsabilisé, c'est à lui de demander de l'aide (et du travail donc) à sa mère s'il ne comprend pas ou ne maîtrise pas certaines choses apprises à l'école.

La mère se sent non seulement responsable de l'aide apportée, mais aussi complètement responsable de la réussite scolaire de son fils et est très culpabilisée d'avoir suivi une formation l'année précédente, ce qui pour elle est la cause des difficultés actuelles de son fils. Elle dit que : « Si c'était à refaire, je ne ferais pas comme ça » (obs. 1). Elle aurait reporté la formation pour suivre la scolarité de l'enfant de plus près et mieux l'aider. Elle pense qu'il a accumulé beaucoup de retard l'année précédente. Elle s'efforce donc de travailler les matières scolaires avec lui en lui donnant des « devoirs en plus » : des exercices tirés d'Internet, des cahiers de type « réussir sa deuxième année », des jeux, (scrabble ...), la lecture d'albums jeunesse ...

(...) Le travail qu'on fait ; parce que je le pousse...tu vois ?! Franchement pendant la semaine il travaille beaucoup...l'année passée comme j'étudiais j'avais pas le temps et je l'ai laissé aller. Donc maintenant, cette année, je dois vraiment travailler pour qu'il se rattrape, je dois vraiment l'habituer au travail...c'est pour ça ... [l'année passée]il faisait les devoirs avec moi, mais il faisait que les devoirs, on faisait pas les « plus » (des choses en plus), j'étais contente s'il faisait les devoirs le plus vite possible, comme ça je peux être tranquille parce que j'avais autre chose à faire et je l'ai pas, je l'ai pas beaucoup aidé, voilà ... Et maintenant il a eu des problèmes et je pense que c'est pour ça, je pense...maintenant il faut voir. (obs. 11)

Quand il y a un échec dans le bulletin dans une matière spécifique, la mère se sent responsable et réagit sous forme d'achat d'un livre et de « travail ».

C'est moi qui l'ai acheté [un album jeunesse] parce que pour qu'il...dans le bulletin...ah oui on a eu vendredi le bulletin et donc il a des problèmes...il a un échec en lecture et compréhension ... après que la maitresse, elle lit un texte, comme il n'est pas attentif et tout ça, il va pas savoir lui dire qu'est-ce qu'elle a lu...tu vois ?... parce que il n'est pas attentif assez et donc on travaille ça il lit...et après qu'il lit un bout de texte je lui demande qu'est-ce que t'as lu...parfois il me dit que je ne sais pas et parfois il me dit...voilà on travaille ça, aussi...allez. (obs.2)

Je vais lui acheter un truc (où) il y a des drills. Il y a des cahiers de révisions, normalement c'est pour les vacances, mais je vais lui acheter un cahier de celui-là assez épais, pour qu'on fasse le samedi et le dimanche en plus des devoirs s'il y en a...je pense que ça va l'aider. (obs. 5).

Elle exprime son sentiment de responsabilité de manière encore plus spécifique quand elle dit (sous forme d'un questionnement un peu désespéré) sa difficulté à faire retenir les mots de la dictée à l'enfant.

Je ne sais pas comment est-ce que je veux faire moi ... je ne sais pas comment est-ce que je vais faire, moi ... je ne sais pas comment est-ce que je vais le faire retenir tout ça moi ... (...) mais je t'ai dit, moi je trouve que c'est trop, en plus aujourd'hui je ne sais pas comment est-ce que je vais lui faire retenir tout ça... (obs. 2)

Le travail à domicile s'organise autour des évaluations sous forme de préparation de celles-ci (préparations de dictées) ou sous forme de suite à leur donner (corrections, remédiations suite à des échecs). La mère se sent en effet responsable des échecs de l'enfant aux évaluations.

En conclusion, pour ces deux parents, l'aide demandée par l'école est difficile à mettre en place, malgré une organisation temporelle qui pourrait sembler adéquate : un temps non limité et clairement séparé des autres activités familiales. Nous attribuons cette situation au fait que ces deux enfants n'ont pas appris en classe et sont menacés de redoublement par l'école. Dans le portrait 2, les parents ressentent la responsabilisation qui leur est dévolue, mais la rejettent en délégitimant l'école (l'enseignante, sa formation, sa capacité à enseigner). Nous qualifions la relation d'« obligation » vis-à-vis de l'école, terme qui fait référence au contrat et se rattache, par cela, à la responsabilisation. Dans le portrait 3, la mère ressent la responsabilisation qui lui incombe, l'accepte et l'accompagne d'une forte culpabilisation. Il nous semble que le terme de « responsabilité » qualifie la conception de la demande scolaire pour cette mère.

D. Tableau de synthèse

En conclusion pour les six familles observées, nous avons repéré quatre conceptions de la demande scolaire : la clôture, la contrainte, l'obligation et la responsabilité. Nous proposons ci-dessous un tableau synthétisant les traits relatifs à chacune de ces conceptions en rappelant les familles qu'elles concernent.

	Limitation du temps	Délimitation du temps	Délimitation de l'espace	Perméabilité des frontières école/famille : Conception de la demande scolaire
<ul style="list-style-type: none"> • Un parent avec emploi (le parent observé) • 2 ou 6 enfants/famille • Pas de menace de redoublement ou redoublement effectif (Portraits 1 et 6) 	Forte	Forte	Faible	Clôture
<ul style="list-style-type: none"> • Parents sans emploi • 4 ou 5 enfants/famille • Pas de menace de redoublement ou redoublement effectif (Portraits 4 et 5) 	Faible	Faible	Faible	Contrainte
<ul style="list-style-type: none"> • Un parent avec emploi • 1 ou 2 enfants / famille • Menace de redoublement (Portraits 2 et 3) 	Faible	Forte	Faible	Responsabilisation Obligation (portrait 2) Responsabilité (portrait 3)

A ce stade, nous n'avancions pas de lien de causalité entre certaines caractéristiques familiales et la conception de la demande scolaire. Nous constatons néanmoins que les deux familles les plus « responsabilisées » sont celles qui sont en menace de redoublement, ce qui ne nous semble pas étonnant du fait qu'elles ont encore le sentiment d'avoir la possibilité, ou seulement le temps, d'éviter le redoublement à l'enfant. On aurait

pu trouver dans cette même catégorie, les familles des élèves qui ont déjà redoublé du fait que les parents auraient des craintes pour la suite et voudraient éviter un nouveau redoublement. Nous ne constatons pas cela. Il est possible que cela s'explique par le fait que les conditions du redoublement soient différentes et vécues différemment par les parents de ces deux familles : dans le portrait 4, la mère dit que le redoublement a eu lieu du fait du choix d'une mauvaise école au départ ; dans le portrait 6, le redoublement fait suite à un long séjour en Espagne.

En examinant plus précisément ces deux familles « avec redoublement effectif », on remarque que la pression n'est plus présente étant donné que le redoublement a déjà eu lieu et n'est donc plus une menace. C'est alors peut-être une autre caractéristique familiale qui pourrait être en lien avec le regroupement (sans être explicative de celui-ci). En effet, nous constatons que les deux familles qui ont l'organisation temporelle la plus éloignée de celle de l'école (sans limitation du temps, sans délimitation par rapport aux autres activités familiales) sont aussi celles dont aucun des parents n'a un emploi et qui vivent la demande scolaire en termes d'obligation.

Le dernier constat concerne les deux familles qui vivent la situation sous forme de clôture. Il s'agit des deux seules familles où le parent qui accompagne l'enfant a un emploi. Là encore, nous insistons sur le fait que nous ne souhaitons pas établir de liens de cause à effet. Cependant, il est possible que ces deux parents se sentent plus forts pour résister à l'emprise scolaire en raison de leur situation de travail, du point de vue de la reconnaissance ou des repères organisationnels que cet emploi leur procure.

9-1-4 Des rapports à l'école différents

Au-delà d'un rapport à l'école des parents marqué par une attitude teintée de soumission aux prescriptions de l'école (Périer, 2005), nous tentons de qualifier le rapport à l'école des familles à partir du modèle de Bernstein (2007) en termes de « pouvoir » de la famille,

c'est-à-dire de sa capacité à préserver son identité propre en fonction de la perméabilité des frontières entre la famille et l'école.

A. Portraits 1 et 6

A travers l'accompagnement des devoirs, on peut voir que le rapport que ces deux parents entretiennent avec l'école semble proche. Une limitation forte du temps consacré aux devoirs et une délimitation forte par rapport aux autres activités vont de pair avec un climat peu tendu. La demande scolaire semble légitime, non intrusive, tant au point de vue des tâches à réaliser que de l'aide des parents implicitement attendue.

Nous en avons conclu, en nous inspirant du modèle de Bernstein, à une relation à l'école sous forme de séparation forte que nous avons qualifiée de « clôture ». C'est l'organisation la plus proche de la gestion du temps dans la forme scolaire actuelle. Nous nous permettons ici une interprétation de la situation en formulant une hypothèse : il serait envisageable que le semblable permettrait la clôture, autrement dit le fait d'adopter une organisation temporelle proche de celle de l'école, en termes de délimitation/limitation, pourrait préserver une certaine indépendance par rapport à celle-ci.

En termes bernsteiniens toujours, cette classification forte entre les catégories « famille » et « école » permet à ces deux catégories de conserver leur « pouvoir » propre et de « développer leur identité unique, une identité qui a ses propres règles internes et sa voix spécifique » (2007, p. 29). On serait ainsi dans une configuration où prédomine la coexistence plutôt que la domination.

On constate ainsi que l'espace domestique semble peu envahi par le travail scolaire hors la classe. Un lieu attribué et un guidage serré (portrait 1) ou une durée clairement définie (portrait 6) vont en effet permettre de terminer la tâche dans un délai qui convient à ces familles et permettre à la vie familiale de reprendre ses droits. Lorsque le temps consacré aux devoirs est délimité, comme ici, par rapport aux autres activités familiales, on voit peu d'interférences entre les éléments occupant l'espace commun (la télévision, les autres

personnes présentes ...). L'objet typiquement scolaire vient s'insérer sans trop perturber cet espace privé caractérisé par la clôture.

La séparation entre les catégories (école-famille) n'est pas menacée par un redoublement potentiel à venir. En effet, dans le portrait 1, l'enfant n'a pas redoublé et n'en est pas menacé par l'école, même si la crainte est exprimée par la grand-mère et que le fait que la mère et la sœur de l'enfant ont fréquenté l'enseignement spécialisé auraient pu menacer cette clôture entre l'école et la famille. Dans le portrait 6, l'enfant a redoublé. Cependant, ainsi qu'on l'a vu, toutes les filles de la famille ont redoublé (redoublement attribué au séjour de quelques mois en Espagne par la famille). Pour la mère, c'est le décrochage scolaire qui fait peur, pas le redoublement. La relation de sens et de valeur attribuée à l'école semble permettre à ces deux parents de conserver leur identité en tant que parents.

B. Portraits 4 et 5

A travers l'accompagnement des devoirs, on voit un rapport de ces deux parents à l'école qui semble proche. Une limitation faible du temps consacré aux devoirs et une délimitation faible par rapport aux autres activités vont de pair avec un climat parfois tendu. La demande scolaire est ressentie comme imposée, tant au point de vue des tâches à réaliser que de l'aide des parents implicitement attendue.

Nous en avons conclu, en nous inspirant du modèle de Bernstein, à une relation à l'école sous forme de séparation faible que nous avons qualifiée de relation de « contrainte ». Nous observons une situation de domination où le pouvoir de la catégorie « famille » ne peut préserver la séparation entre elle-même et l'école. « Ce qui préserve la séparation, c'est le pouvoir » écrit Bernstein. On se situe ici dans l'inversion des rapports entre les familles et l'école apparue à partir des années 80. A partir de cette période, en effet, l'école « n'a plus pour ambition de les [les parents] moraliser et de les discipliner à distance, mais de responsabiliser et d'impliquer des parents dont elle a désormais besoin » (Périer, 2005, p. 40). La préservation d'une identité propre semble plus difficile pour ces deux familles

que pour les familles dont la relation à l'école a été qualifiée de « clôture » (portraits 1 et 6).

On observe, dans une de ces deux familles (portrait 4), un espace domestique envahi par le travail scolaire hors la classe. L'action semble tournée en priorité vers quelque chose « à faire », une tâche à accomplir, avec pour souci de « s'en sortir » (Lahire, 1993a), le plus souvent pour qu'il soit simplement possible de passer à autre chose (Boltanski, 2009), exprimé dans cette famille par le souhait d'« être tranquille ». On y voit aussi la préoccupation de se mettre en règle en s'acquittant de ces tâches, de se mettre en conformité avec la demande scolaire. Dans l'autre famille (portrait 5), les tensions proviennent, semble-t-il, de difficultés diverses. Elles naissent de la non reconnaissance de la compétence de l'enseignante par la mère et inversement de la prise de position de l'enfant « pour » l'école et l'enseignante. Lorsque les avis divergent entre la mère et la fille, la fille prend parti « pour » l'école et la mère s'en remet alors à l'avis de l'enseignante.

Comme dans les deux familles précédentes, la séparation entre les catégories n'est pas menacée par un redoublement potentiel à venir. En effet, un des enfants n'a pas redoublé et n'en est pas menacé par l'école, même si on voit poindre la crainte exprimée par la mère du fait que son fils aîné était proche de sa sœur, puis a changé et il ne fait plus rien à l'école « J'espère que tu ne vas pas changer » dit la mère en parlant du deuxième fils qui « était très brillant » mais qui « maintenant ne s'intéresse plus » (obs.5 et obs.17). L'autre enfant (portrait 4) a redoublé l'année précédente. Cependant, la mère même si elle souhaite à court terme qu'il réussisse son année « J'espère que tu es remonté dans ton bulletin » (obs. 7), semble déjà avoir baissé les bras sur le plus long terme « c'est un, à mon avis, qui fera du manuel, tu vois, contrat d'apprentissage ou un truc comme ça parce que lui l'école ... » (obs. 12).

La relation de sens et de valeur attribuée à l'école semble conduire ces deux parents à une certaine mise à distance de l'école et de ses prescriptions afin de préserver leur identité en tant que parents. Cette mise à distance prend plusieurs formes dont l'une, commune

aux deux familles, consiste à poursuivre le cours de la vie familiale durant le temps des devoirs.

C. Portraits 2 et 3

A travers l'accompagnement des devoirs, le rapport à l'école de ces deux parents aurait pu être proche du fait que l'organisation temporelle présente, dans les deux familles, une limitation faible du temps consacré aux devoirs et une délimitation forte par rapport aux autres activités. Cette organisation va de pair avec un climat souvent tendu durant le moment des devoirs et l'aide des parents implicitement attendue se réalise dans des conditions difficiles.

Nous en avons conclu, en nous inspirant du modèle de Bernstein, à une relation à l'école sous forme de séparation faible que nous avons qualifiée de relation de « responsabilisation ». Nous observons une situation forte de domination de l'école où le pouvoir de la catégorie « famille » ne peut préserver la séparation entre elle-même et l'école. Ce constat rejoint l'analyse de Périer (2005) en termes d'évolution de la demande de l'école vers la responsabilisation et l'implication des parents à partir des années 80. La préservation de l'identité propre de ces deux familles semble plus difficile que dans les quatre autres familles principales de notre étude.

On constate ainsi, dans ces deux familles, que l'espace domestique semble envahi par le travail scolaire hors la classe. La nature des tâches qui constituent le travail scolaire hors la classe ainsi que l'incapacité des enfants à les réaliser jouent sans doute un rôle dans la responsabilisation des familles. Dans une famille (portrait 2), l'enfant doit s'exercer à lire chez elle, alors qu'elle ne sait pas lire. Les tensions semblent ici davantage liées à l'incapacité de l'enfant et au jugement de l'école ressenti comme injuste par la mère. En effet, l'école juge que l'enfant ne lit pas à la maison, alors que nous avons constaté qu'elle le faisait. Dans l'autre famille (portrait 3), il s'agit principalement de préparations d'évaluation ou de remédiation suite à des échecs, ainsi que de l'achèvement du travail de la classe. De plus, en réaction aux échecs de l'enfant, la mère pratique la sur-scolarisation

en proposant d'autres tâches que celles prescrites par l'école. On voit ainsi des tensions entre la mère et l'enfant étant donné que la durée du devoir est très longue. Dans la mesure où le temps n'est pas limité, le bureau mobile tend alors à l'immobilité.

La pression du redoublement est présente dans ces deux familles du fait de l'avertissement explicite de l'école et de la conscience des difficultés de leur enfant qu'ont les parents. Dans le portrait 2, la mère est consciente que sa fille a un problème en lecture. Dans le portrait 3, la mère est consciente des difficultés de l'enfant, non seulement en lecture, mais aussi en mathématiques. Ces deux mères se sentent responsables de l'apprentissage de l'enfant et de sa réussite scolaire. La catégorie « famille », dans ce cas, est en danger de perte de son identité, car la séparation entre l'école et la famille « est faible. La famille ne peut avoir son identité propre que si elle est suffisamment isolée de l'école.

Dans une des familles (portrait 2), la responsabilisation est par moments teintée de délégitimation de l'enseignante et, plus généralement, de la formation scolaire belge. On voit donc plutôt un rejet de la culpabilité engendrée par l'école sous forme de dénonciation du travail scolaire hors la classe non fait. Dans l'autre famille (portrait 3), il semble qu'il n'y ait pas de marge de manœuvre par rapport à cette hétéronomie (de Certeau, 1990) et que la mise à distance de la responsabilisation ne soit pas possible pour la mère qui dit à de nombreuses reprises sa culpabilité. Elle endosse un rôle d'enseignant en corrigeant, apprenant, terminant le travail de la classe et en ajoutant du travail qui lui semble approprié (exercices tirés d'internet, lecture d'albums jeunesse ...). Dans les deux familles, il s'agit, à la demande de l'école, de prolonger le temps scolaire et de pallier les carences scolaires dues à un temps scolaire qui serait, lui, limité.

D. Tableau de synthèse

Par le tableau qui suit, nous montrons que le degré de perméabilité des frontières entre l'école et la famille peut être analysé en termes de « pouvoir » (Bernstein, 2007) des familles c'est-à-dire en termes de capacité à préserver leur identité en situation de réponse à la demande scolaire. Pour rappel, des paires de familles avaient été établies à partir de l'étude de la séparation entre l'école et la famille (classification externe) et du degré de

séparation entre le temps consacré aux devoirs et aux autres activités familiales (classification interne). A partir de ces trois regroupements, nous pensions identifier trois manières de « résister » (de Certeau, 1990) à la domination. En regardant plus précisément la conception de la demande scolaire dans les familles, nous en avons identifié quatre (clôture, contrainte, obligation, responsabilité). Deux familles semblent avoir la possibilité de préserver leur identité en ayant établi une clôture avec l'école ; deux familles luttent contre leur perte de pouvoir en considérant la demande scolaire comme une contrainte à laquelle il faut se soumettre, mais en conservant une certaine mise à distance ; une famille lutte contre la perte de pouvoir en rejetant la « faute » sur l'enseignant tout en exprimant son obligation de devoir composer avec l'école et une famille semble avoir perdu son identité et endossé le rôle et la responsabilité de l'école en prenant à sa charge le rôle de l'enseignant.

Séparation école/famille et devoirs/autres activités familiales	Perméabilité des frontières	Pouvoir - identité
<ul style="list-style-type: none"> - Classification externe forte - Classification interne forte 	Clôture	Préservation de son identité (portraits 1 et 6)
<ul style="list-style-type: none"> - Classification externe forte - Classification interne faible 	Contrainte	Lutte contre la perte de pouvoir, essai de mise à distance (portraits 4 et 5)
<ul style="list-style-type: none"> - Classification externe faible - Classification interne faible 	Responsabilisation : <ul style="list-style-type: none"> - Obligation (portrait 2) - Responsabilité (portrait 3) 	Lutte contre la perte de pouvoir, rejet de la culpabilité (portrait 2)
		Perte de pouvoir, culpabilité, endossement du rôle de l'école/Etat (portrait 3)

Au vu de la colonne de droite de ce tableau, la famille décrite dans le portrait 2 semble se différencier de celle du portrait 3 avec laquelle nous l'avons regroupée précédemment. En effet, en termes de pouvoir et de conservation de l'identité, elle semble plus proche des deux familles que nous avons regroupées sous le terme « contrainte ». Nous nous

demandons donc si la séparation entre le devoir et les autres activités familiales (classification interne forte) n'est pas un artefact de la situation d'observation dans le portrait 2. Néanmoins, nous avons remarqué que, dans deux autres familles, la situation d'observation n'a pas créé cette séparation entre activités. Il est possible aussi que ce soit le type de tâches qui ait créé la séparation avec les autres activités familiales, du fait qu'il s'agit le plus souvent de tâches de lecture (donc oralisées par l'enfant en constante interaction avec le parent).

Après avoir étudié le contexte des pratiques d'accompagnement constitué des tâches scolaires et de la représentation parentale de la demande scolaire via ces tâches en lien avec l'organisation spatio-temporelle des familles, nous en concluons à la possibilité d'existence de différents rapports à l'école au sein des classes populaires précarisées.

9-2 Pratiques d'accompagnement et rapport à l'apprentissage¹⁴⁸

Comme pour l'analyse du contexte des pratiques d'accompagnement, nous proposons une analyse interfamiliale pour l'étude des pratiques elles-mêmes. Pour cela, nous analysons de manière transversale les pratiques regroupées sous une même appellation dans les différents portraits. Dans les portraits, les pratiques étaient présentées par ordre décroissant de fréquence. Dans l'analyse qui suit, nous commençons par les pratiques qui semblent présenter les traits les moins discutables de scripturalité ainsi que nous l'avons définie dans notre cadre théorique et rappelée dans les conclusions intermédiaires, c'est-à-dire lorsque ces pratiques vont dans le sens d'une décontextualisation des tâches et d'une objectivation des savoirs favorisant un accès à la secondarisation (Bautier, 2009) et à la textualité (Rey, 2011, 2014). Comme pour les portraits, cet ordonnancement n'est

¹⁴⁸ Nous sommes consciente des deux sens du mot « apprentissage » en français. Dans l'emploi du terme, nous essayerons donc d'être le plus explicite possible afin d'éviter toute confusion.

certainement pas à considérer au sens strict du terme, mais il semble utile pour organiser la lecture de notre analyse. Celle-ci tente de donner des éléments de réponse à la question qui sous-tend l'ensemble de la recherche en mettant au jour différents rapports à l'apprentissage dans les familles.

9-2-1 Pratiques parentales d'accompagnement

Nous rappelons ici, ainsi que nous l'avons précisé dans la présentation de la méthodologie, que l'important n'est pas le nombre d'occurrences des pratiques mais ce qu'elles permettent de connaître des pratiques de transmission parentales émergeant de la recontextualisation (Bernstein, 2007) des tâches scolaires en milieu familial.

Pour chaque groupement de pratiques, nous analysons de manière transversale les diverses modalités des pratiques issues des portraits. Certaines d'entre elles présentent des aspects similaires d'une famille à l'autre et permettent de penser que ces manières de faire ou de dire pourraient être plus générales et s'étendre au-delà de notre corpus. D'autres n'apparaissent que rarement¹⁴⁹. Nous mentionnons néanmoins celles-ci en montrant qu'elles apportent des pistes à explorer pour la recherche. L'analyse recense les occasions où les pratiques apparaissent et les formes de tutelle mises en place. Nous les mettons en lien avec les indices langagiers, eux aussi, repérés dans les extraits illustrant les portraits.

Nous étudions également plus précisément ce que les différentes modalités des pratiques révèlent des expériences et connaissances multiples et hétérogènes des parents, ce que de Certeau (1990) désigne par le « temps accumulé ». Nous terminons en examinant en quoi elles peuvent être considérées comme des pratiques scripturo-scolaires ou du moins

¹⁴⁹ Pour chaque type de pratiques telles que nous les avons regroupées, un nombre différent de familles est concerné (entre trois et cinq familles selon les pratiques).

quelles traces (d'émergence) de scripturalité on peut y déceler (décontextualisation des tâches et objectivation des savoirs principalement).

Énoncer des lois générales ou règles impersonnelles

Nous avons repéré l'énonciation de lois générales ou de règles impersonnelles par le parent dans les portraits de quatre familles (portraits 1, 3, 5 et 6). Ces pratiques sont peu nombreuses dans les portraits 1, 5 et 6 et sont nettement plus nombreuses dans le portrait 3.

Dans les quatre familles, les parents agissent suite à des difficultés de l'enfant apparaissant à la suite d'erreurs ou d'incapacités sous forme de silences ou de questions posées par celui-ci. Les incapacités surviennent lors du passage d'une « colonne » de calculs à une autre : des multiplications aux divisions, des divisions « traditionnelles » aux autres sous forme moins habituelle (portrait 1). Les questions concernent la lecture et plus spécifiquement la prononciation de lettres (portrait 3). Toutes les autres interventions apparaissent après des erreurs des enfants. Pour trois enfants, il s'agit d'erreurs de prononciation en lecture (portraits 3, 5 et 6). De plus, on trouve des erreurs d'écriture, de grammaire, de comptage, de choix d'opération mathématique (portrait 3) et une erreur dans le sens de la lecture en mathématique (portrait 5).

Les pratiques d'étayage prennent la forme de signalisation de caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche et objectiver les savoirs. Ces caractéristiques énoncées sous forme de lois concernent, en mathématiques, la stabilité dans le temps du résultat d'une opération, de la signification de signes, de la réciprocity d'opérations¹⁵⁰ ou du sens de la lecture (toujours en mathématiques). Pour les tâches de français, ce sont

¹⁵⁰ Multiplication et division ; addition et soustraction.

principalement des règles de lecture pour trois enfants qui ne savent pas lire¹⁵¹. Pour la plupart, elles concernent la prononciation des sons et des particularités de la langue française¹⁵². On trouve également une règle en écriture et en grammaire¹⁵³.

L'énonciation des règles ou lois prend plusieurs formes linguistiques. Certaines d'entre elles expriment la généralité : les usages de « chaque fois¹⁵⁴ » ou de « toujours »¹⁵⁵ sont les plus directement repérables. Nous avons aussi remarqué dans les portraits la règle énoncée sans expliciter le caractère permanent de celle-ci¹⁵⁶ ou encore la forme « quand ..., (alors) ... »¹⁵⁷. D'autres marques expriment davantage l'impersonnalité de ces règles : c'est¹⁵⁸, on¹⁵⁹. Souvent alors, la règle est formulée de manière plus implicite. L'intention sous-jacente est sans doute d'aider l'enfant à réaliser la tâche en lui donnant des indications face à son incapacité ou ses erreurs, mais aussi, nous semble-t-il, de l'outiller de manière plus large, au-delà de la situation particulière du devoir, en construisant des significations universelles. Notons que nous ne tirons pas de règles générales de ces indices linguistiques. En effet, alors que le père utilise la formule « chaque fois » lorsqu'il dit à l'enfant « tu dois faire chaque fois ton ... avant d'avoir ta réponse », le contexte nous montre qu'il s'agit, dans ce cas, d'actions successives à réaliser, non généralisables à des règles du savoir.

¹⁵¹ Il ne s'agit pas des trois élèves de première primaire (CP), mais de deux élèves de première primaire (portraits 5 et 6) et d'un élève de deuxième primaire (CE1) (portrait 3). On ne voit pas de règle de lecture énoncée par les parents pour la troisième élève en première primaire même si (ou peut-être parce que) celle-ci a les difficultés de lecture les plus importantes.

¹⁵² Par exemple, la prononciation de « c » devant « e », « g » devant « i ». Parfois, les règles sont inappropriées (portrait 5).

¹⁵³ D'une part, l'écriture d'une forme de conjugaison et, d'autre part, le lien entre déterminants et genre.

¹⁵⁴ Par exemple, « c'est chaque fois le calcul inverse à la réponse ».

¹⁵⁵ Par exemple, « c » avec « e », c'est toujours /se/ ; « Si tu veux écrire « j'ai », c'est toujours « j » apostrophe « a » « i ».

¹⁵⁶ Par exemple, « s'il n'y a pas le « e », c'est masculin, ok ».

¹⁵⁷ Par exemple, « quand tu as un « u » et « n », c'est « un », comme le chiffre 1, on dit « un » ».

¹⁵⁸ Par exemple, « a et u c'est /o/, a et i c'est /é/ ».

¹⁵⁹ Par exemple, « on lit à partir de la gauche vers la droite ».

Ces diverses modalités d'énonciation de règles du savoir (des savoirs) ont été possibles, à notre sens, grâce à la mobilisation de diverses connaissances et expériences des parents. Tout d'abord, puisqu'il s'agit essentiellement de calculer en-dessous de 100 et de lire, l'expérience sociale du parent semble pouvoir être mobilisée. Il s'agit en effet de savoirs « accessibles » (Thin, 2006), c'est-à-dire opérationnalisés au quotidien hors du cadre scolaire. Cette accessibilité des savoirs paraît renforcée ici par une présentation des tâches (colonnes de calcul, mots ou syllabes à lire) qui semble traverser les époques et fait donc sans doute partie du passé scolaire du parent. De ce fait, la mobilisation par le parent de sa propre expérience scolaire paraît également possible. Ces différents éléments permettent de penser que le parent a assez de certitudes pour lui permettre d'énoncer des règles générales suite aux difficultés de son enfant. Nous n'avons observé qu'un seul déplacement de l'agentivité vers l'enfant suite à l'énonciation de règles. Il s'agit de l'effectuation de calculs et ce déplacement a pris une forme de connivence entre le père et l'enfant en fin d'année scolaire (portrait 1).

Les traces de scripturalité que nous repérons dans ces pratiques ouvrent la possibilité d'un accès à la secondarisation car elles favorisent la reconnaissance de l'enjeu cognitif des tâches et l'enjeu d'apprentissage en relation avec celles-ci. L'enjeu que le parent exprime pourrait être énoncé ainsi : il existe des règles et des lois qui régissent l'organisation des savoirs, tout n'est pas aléatoire et expérientiel. Le rapport au savoir qui se construit par ces pratiques s'articule autour de savoirs (lecture, écriture mathématiques) organisés par des règles. Il s'agirait alors de transmettre à l'enfant qu'il est possible d'apprendre sur base de règles à visée universelle.

Mettre en relation des tâches avec des savoirs

Nous avons repéré des exemples de mise en relation des tâches avec les savoirs par le parent dans les portraits de quatre familles (portraits 2, 3, 5 et 6). Ces pratiques sont peu nombreuses dans les portraits 2, 5 et 6 et le sont nettement plus dans le portrait 3.

Ainsi que pour l'énonciation de lois ou règles, les parents réagissent à des erreurs ou incapacités de l'enfant dans les quatre familles. De plus, les tâches sont parfois mises en relation avec les savoirs, en début de tâche pour référer l'activité à venir au savoir en jeu (portrait 6), en cours de réalisation du devoir pour vérifier la compréhension de l'enfant (portrait 3), ou encore en fin de tâche vérifier ses connaissances (portrait 5). Les mises en relation apparaissent dans des tâches de lecture et de calcul.

Ces pratiques d'étayage prennent la forme de signalisation de caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche et reconnaître les savoirs en jeu en mettant en lien les tâches avec des savoirs. Nous avons repéré quatre modalités de convocation des savoirs par le parent : nommer certains éléments de savoir présents dans la tâche¹⁶⁰ ; énoncer leur signification¹⁶¹ ; vérifier la compréhension des éléments de la tâche ou du savoir en jeu¹⁶² ; faire référence au savoir en jeu pour corriger une erreur.

Au point de vue des indices linguistiques, nous constatons l'usage de déictiques dans pratiquement toutes les mises en relation des tâches et des savoirs. Ces déictiques réfèrent directement au contexte de la tâche. C'est ce qui les distingue des démonstratifs que nous avons observés dans l'énonciation de lois ou règles qui, eux, faisaient référence à des éléments décontextualisés. Ainsi, nous avons par exemple « a et u c'est /o/, a et i c'est /é/ » et ici nous avons « non, c'est avec des b » ou « non, c'est pas avec un k, chou ». Outre l'usage différent de ces démonstratifs, nous constatons aussi une différence avec les règles plus impersonnelles, par exemple, nous avons relevé « on lit à partir de la gauche vers la droite » comme règle du savoir et nous classons « il faut retirer, il faut enlever » dans la mise en relation de la soustraction à réaliser avec l'enjeu cognitif de compréhension de la signification du signe mathématique. Ces pratiques font aussi usage de verbes liés au savoir et à l'apprentissage : « comprendre »¹⁶³, « apprendre »¹⁶⁴, « connaître »¹⁶⁵,

¹⁶⁰ Des signes orthographiques ou mathématiques, des formes géométriques.

¹⁶¹ Des signes mathématiques.

¹⁶² Par exemple en questionnant l'enfant sur la signification de signes mathématiques ou de mots.

¹⁶³ Pourquoi ? Comment tu sais ? T'as compris quoi ? T'as compris pourquoi ?

¹⁶⁴ Qu'est-ce que tu as appris ? C'est quoi ça ?

¹⁶⁵ Oui, comment tu le connais ? C'est dans ta tête que tu le connais.

« s'appeler »¹⁶⁶, « vouloir dire »¹⁶⁷. Cependant, nous notons que ces verbes n'ont pas toujours valeur de mise en relation des savoirs et tâches. Pour illustrer notre propos, nous avons observé une mère dire à son enfant « comment on appelle ça ? » dans un contexte concernant seulement la réalisation de la tâche (sans lien avec le savoir en jeu) puisqu'elle demande à l'enfant le nom correspondant à l'objet représenté par un dessin, cette information étant nécessaire pour réaliser la tâche, mais sans lien avec l'apprentissage du son requis par celle-ci.

Les certitudes exprimées par les parents apparaissent plus contextualisées dans leur énonciation que dans l'énonciation des règles puisqu'elles font directement référence à la tâche. À côté des certitudes, ces pratiques présentent également beaucoup de questionnements et parfois même des désaccords entre le parent et l'enfant. Dans ces moments « métapragmatiques » (Boltanski, 2009), le niveau de réflexivité s'élève à travers les différentes questions que se posent les parents. Ils s'interrogent sur ce que l'enfant a appris à l'école, ce qu'il comprend, comment il sait. Les questionnements donnent parfois lieu à des discussions entre une mère et son enfant ou plus largement familiales (le père, la sœur aînée) (portraits 5 et 6). Dans ces cas, les discussions se terminent par un recours à l'enseignante comme ressource¹⁶⁸. Autrement dit, l'occasion révèle la nécessité de faire référence au savoir et/ou à l'enseignante en tant que représentante du savoir.

Les traces de scripturalité que nous repérons dans ces pratiques sont en lien avec la secondarisation car celles-ci donnent la possibilité de reconnaître l'enjeu cognitif des tâches ou d'y discerner l'enjeu d'apprentissage sans les transformer. Si les savoirs ne sont pas exprimés de manière aussi universalisante que dans le point précédent, ils ne sont pas pour autant transparents. La construction du rapport au savoir s'appuie, selon les cas, sur l'importance de nommer, de comprendre ou de se référer au savoir en jeu pour réaliser

¹⁶⁶ Ça s'appelle un accent.

¹⁶⁷ Ça veut dire supérieur.

¹⁶⁸ « Eh ben, ça va. On va voir, quand tu vas corriger avec madame à l'école », « Ah, alors madame elle t'a dit comme ça ? (...) On va lui dire demain, elle va nous expliquer. (...) Elle va nous expliquer elle. (...) Moi je ne sais pas Katia. Je vais lui demander. Ok ? » (portrait 5) ; « Bon ben celui-là on va zapper alors. Faudra, tu demandes à madame hein, qu'est-ce que c'est pour elle » (portrait 6).

les tâches scolaires. C'est dans ces termes que le parent transmet à l'enfant l'enjeu d'apprentissage.

Mettre en relation les éléments de la tâche en signalant les similitudes et les différences entre eux

La mise en relation d'énoncés sous forme de similarités et divergences apparaît dans les portraits de cinq familles (portraits 1, 2, 3, 5 et 6). Ces pratiques sont peu nombreuses dans les portraits 1 et 6 et sont plus nombreuses dans les trois autres portraits. Nous ne trouvons pas de mise en relations d'énoncés dans le quatrième portrait de la même manière que nous n'avons pas repéré d'énonciation de règles du savoir ou de mise en relation des tâches avec des savoirs.

Ces pratiques sont mises en place à l'occasion d'expression de son incapacité par l'enfant ou d'erreurs de celui-ci. Nous constatons des incapacités pour effectuer des multiplications et une addition ou pour lire. Elles sont exprimées par des silences (portraits 1, 3 et 5), par une demande d'aide ou une question (portrait 2) ou encore par l'expression d'une difficulté trop importante (portrait 5). Les erreurs sont des erreurs de lecture¹⁶⁹, d'écriture¹⁷⁰ ou de mathématiques¹⁷¹ (portraits 1, 2, 3, 5 et 6). On constate aussi une fois que la mère anticipe une difficulté ou erreur potentielle en faisant un lien avec un mot que l'enfant vient d'écrire¹⁷².

En faisant remarquer les ressemblances et différences entre énoncés, les parents signalent une caractéristique déterminante pour réaliser les tâches. La plupart du temps, les

¹⁶⁹ Lire un mot pour un autre, discriminer erronément des graphies, inverser les lettres, ajouter des mots, ajouter des lettres à un mot.

¹⁷⁰ Ecrire deux mots sans espace, inverser les graphies, écrire deux « s » au lieu de un « s », écrire un mot pour un autre.

¹⁷¹ Confondre « + » et « - ».

¹⁷² L'enfant vient d'écrire « aile » et il doit écrire « aigle ».

similitudes ou différences sont montrées à partir de ce qui est visible sur la tâche (un mot lu précédemment, une lettre rencontrée dans une autre tâche, un calcul déjà résolu) et sont donc liées aux contextes et situations. Ce sont plus largement des propriétés de l'écrit qui sont mises en avant par les parents dans la mesure où ils amènent l'enfant à comparer entre elles des traces écrites et l'incitent à porter l'attention sur la graphie des lettres¹⁷³ ; une prononciation semblable pour des graphies différentes¹⁷⁴, sur ce qui distingue deux mots très proches par leur écriture¹⁷⁵ ou différents¹⁷⁶. En mathématiques, il s'agira de mettre en évidence que chaque signe mathématique a un sens spécifique et que l'écriture mathématique répond aux règles de la commutativité de la multiplication et de l'addition.

Tous les indices linguistiques repérés pour ces pratiques sont contextualisés. Les formules les plus souvent observées pour indiquer la ressemblance sont « la même chose, le même ». Nous trouvons également dans le corpus les expressions « comme, plus ou moins comme, c'est aussi ». Pour exprimer la différence, nous trouvons l'expression « pas même chose » ou des formules « ça c'est, ça c'est, ce n'est pas » ; « plus ou moins comme ..., mais ». Deux usages sont également récurrents, celui des déictiques et celui des verbes liés à la vue (« regarde »¹⁷⁷ est le plus fréquent, mais il est parfois remplacé par « tu vois » ou « je vais te montrer »). Deux formes particulières ont attiré notre attention, même si elle n'apparaît qu'une seule fois pour exprimer la similitude ou la différence : une mère juxtapose deux éléments sans formule explicite de similitude «Regarde Katia, celui de

¹⁷³ La lettre « m » débute Magdalena et Mélanie, deux « w » sont semblables, la lettre « b » ne s'écrit pas comme un « h », « ou » et « u » sont différents, etc.

¹⁷⁴ La prononciation de « y » comme « i », le même sens de phrases en écriture cursive ou imprimé.

¹⁷⁵ Sol/sole, aile/aigle.

¹⁷⁶ Mardi/mercredi.

¹⁷⁷ Par exemple,

- Regarde, 8×2 (en souriant) (le père montre à l'enfant que la réponse qu'il vient de trouver est la même que celle d'un calcul précédent (2×8) (portrait 1).
- Regarde bien, ici c'est le 6, droite, droite. Regarde, le 6, c'est à gauche. Mais ici 1, et à droite, (pour montrer que $6+1 = 1+6$) (portrait 2).
- Regarde « cinq » c'est la même lettre qu'ici, tu vois ? (portrait 3).
- Regarde, « li » il est là. Tu attaches, hein, c'est comme ça hein (portrait 5).
- Regarde là comment est fait le « b » ! ; Mais là, ce n'est pas ce qui est écrit, il est écrit quoi là ? ; Non, regarde ce n'est pas des « + » ! Faut bien regarder ce que c'est (portrait 6).

Magdalena commence par M, celui-là commence par M », une autre fait usage d'une forme nettement plus explicative pour montrer la différence en introduisant la conjonction « parce que » : « C'est pas « en » parce que « en » ça commence par e-n ... oui tu les inverses mais c'est pas la même chose ». Nous avons retenu ces deux cas particuliers car il semble intéressant de remarquer les multiples manières « bricolées » par les parents pour faire du lien. Ainsi que nous l'avons fait pour les deux points précédents, nous notons que les indices linguistiques repérés ici ne sont pas tous révélateurs de pratiques de mises en relation d'énoncés. Nous remarquons par exemple que « c'est la même chose » peut avoir le même sens que « fais la même chose » pour indiquer à l'enfant qu'il doit effectuer la procédure qui vient de lui être montrée, par exemple lorsque le père a montré une procédure pour effectuer une soustraction « C'est la même chose ... de 7, tu enlèves 4 et tu, tu retiens le 1 ». Il n'est donc pas possible, comme nous avons pensé le faire, d'associer « faire la même chose » à la monstration de procédures et « être la même chose » au lien entre énoncés.

Si l'intention sous-jacente à ces pratiques est sans aucun doute d'aider l'enfant à réaliser la tâche en lui donnant des indications face à son incapacité ou ses erreurs, il est possible aussi que l'intention du parent dépasse la situation particulière du devoir dans une visée d'objectivation des savoirs. Si c'est le cas, celle-ci est nettement plus implicite que dans les deux points précédents dans la mesure où le parent fait fortement référence à la tâche elle-même et aux relations entre éléments de cette tâche (et beaucoup moins aux savoirs en jeu). Même si l'accompagnement révèle les connaissances scolaires et l'expérience pratique des parents en lecture et en calcul, c'est plutôt leur capacité à utiliser les éléments des tâches mêmes qui intervient face aux difficultés des enfants.

Ce qui différencie ces pratiques de celles des deux points précédents, c'est l'importance que prend la tâche. Le parent se saisit d'éléments de la tâche et demande à l'enfant de porter son attention sur ce qui peut l'aider à trouver la réponse seul¹⁷⁸. Dans certains cas,

¹⁷⁸ Par exemple, 5×4 , c'est la même chose que 4×5 ; 8×4 , donc c'est la même chose que $7 \times 4 + 4$ (portrait 1) ; C'est pas même chose que là ; Le contraire. Regarde ici (portrait 2) ; Fais ton « b »

la mise en évidence de la ressemblance ou de la différence vient en appui à la réponse indiquée préalablement à l'enfant¹⁷⁹.

Dans la mesure où les réactions des parents sont plus directement liées aux tâches, elles sont aussi plus contextualisées, notamment par l'usage des déictiques que nous avons signalé et l'invitation à se référer à la tâche en la regardant. Nous estimons néanmoins que les traits qui viennent d'être évoqués peuvent être qualifiés de « scripturo-scolaires » du fait qu'ils amènent l'enfant à comparer entre elles des traces écrites. Par ailleurs, certaines formules utilisées par le parent se rapprochent de règles, même si elles n'en ont pas tous les traits du fait de leur contextualisation. On pourrait peut-être parler de règles qui sont en construction à partir de rapprochements entre énoncés. Ceux-ci prennent sens dans leurs ressemblances et différences avec d'autres pour constituer le savoir. Ils ne sont pas des éléments discontinus sans lien entre eux, complètement contextualisés. Le regard n'est pas complètement ancré dans la pratique du fait d'une certaine décontextualisation en montrant que « c'est comme » ou « ce n'est pas comme ». Cela permet notamment à un enfant de comprendre la commutativité de la multiplication¹⁸⁰ et d'établir des liens entre addition et multiplication¹⁸¹. Il semble que ces pratiques n'induisent pas de transformation de la tâche, si ce n'est, comme nous l'avons remarqué ci-dessus, lorsque la réponse est dite à l'enfant avant d'être explicitée par des ressemblances ou différences.

S'il ne s'agit pas ici de la présentation d'un savoir sous sa forme universelle, il nous paraît possible d'avancer que ces pratiques pourraient être considérées comme des prémices à celle-ci.

comme il faut ! Non, ça, c'est pas un « b », c'est un « h » ! Regarde là comment est fait le « b » ! (portrait 6).

¹⁷⁹ Par exemple, « Mardi, tu vois le m et le a » ou « Et maintenant, je vais te montrer $20+20+20$, c'est 60 et 3×20 , c'est 60. Donc, c'est la même chose ».

¹⁸⁰ Par exemple, par la formule citée plus haut et répétée pour différents nombres « 5×4 , c'est la même chose que 4×5 ».

¹⁸¹ Par exemple, par la relation montrée plusieurs fois pour différents nombres telle que : « Regarde bien, ici c'est le 6, droite, droite. Regarde, le 6, c'est à gauche. Mais ici 1, et à droite » (pour montrer que $6+1 = 1+6$).

Etablir des relations dans l'espace graphique de la tâche

Nous n'avons repéré que très peu de pratiques en lien avec la raison graphique si ce n'est que la plupart des tâches y font référence par la présentation en colonnes, la présence de tableaux à double entrée, l'étude des tables de multiplication, etc. Nous avons mentionné, dans d'autres points, des pratiques liées à l'organisation graphique, par exemple lorsqu'un parent montre par le geste du doigt le trajet à effectuer dans un tableau à double entrée pour trouver une réponse ou qu'il souhaite avoir une vision globale (sous peine de devoir effacer des réponses) d'un exercice où les premières réponses réduisent progressivement les choix possibles¹⁸² (montrer les procédures de résolution – portrait 1) ou encore lorsque l'enfant identifie une difficulté croissante lors d'un changement de colonne (montrer des procédures de résolution – portrait 3), etc. Nous ne les regroupons pas ici parce que cette organisation dans un espace à deux dimensions ainsi que l'ordre et la hiérarchie des contenus qui en découlent (Goody, 1994) semblent familiers tant aux enfants qu'aux parents. Nous n'avons pas remarqué de difficultés à se situer dans le monde de l'ordre graphique représenté scolairement par les tableaux, les tables de multiplication, etc. (Privat, 2009) et donc pas de pratiques parentales d'accompagnement.

Nous mentionnons quelques pratiques plus spécifiques. Une tâche consiste à classer une liste de mots en deux colonnes selon leur genre. La mère fait alors barrer chaque mot déjà classé par l'enfant (portrait 4, observation 15 voir annexe). Ce cas de « littératie chronotopique » (Laparra et Margolinas, 2016) est isolé dans notre corpus. Les occasions, du fait même de ce qui regroupe ces pratiques, ont à avoir avec les tâches. Cette démonstration (Bruner, 1993)¹⁸³ est liée au déroulement du temps (barrer chaque mot classé). Nous n'avons pas repéré d'indices linguistiques, vu le peu de situations observées, mais nous avons fait le lien avec l'expérience possible de la mère du jeu des « mots

¹⁸² Portrait 1, observation 14 (voir annexe)

¹⁸³ Nous avons noté également, pour de ces deux situations, l'intention d'enrôler l'enfant dans la tâche afin que celle-ci soit terminée rapidement.

cachés » fréquent dans les magazines. L'objectif pourrait être aussi de délimiter ce qui « est fait » de ce qui reste à faire car le besoin d'ordre et de classement a été rencontré à plusieurs reprises dans divers contextes au cours des observations dans cette famille.

Par ailleurs, nous avons été étonnée par la pratique de plusieurs parents (portraits 1, 2 et 3) ne prenant pas en compte la représentation des quantités en mathématiques sous forme de points ou d'objets. Nous nous sommes alors intéressée aux illustrations présentes sur les tâches que nous nommons « représentations/illustrations » et à leur prise en compte par les parents. Comme pour les autres pratiques, la plupart d'entre elles interviennent suite à une incapacité ou une erreur de l'enfant.

Dans tous les cas, les parents demandent à l'enfant de « compter » pour trouver les réponses aux calculs. Ce qui nous a étonnée, c'est que le plus souvent, ils proposent à l'enfant de compter sur ses doigts alors que les quantités sont représentées par des points ou des objets sur la tâche. Nous avons regardé de plus près ces tâches et avons tenté de comprendre la signification de ce conseil ou injonction des parents. Nous avons constaté que les consignes de ces devoirs demandent à l'enfant de compléter ou dessiner : « Compte puis écris les calculs, complète pour avoir 15 »¹⁸⁴, « Je dessine des tas »¹⁸⁵, « Dessine la carte qui manque »¹⁸⁶. Il y est donc question de compléter et dessiner. Nous observons que ni le parent ni l'enfant ne prennent en compte les éléments de représentation des quantités pour réaliser le devoir, mais semblent considérer le traçage des points ou des objets comme un devoir en soi, séparé des calculs à résoudre. Nous avons alors émis l'hypothèse que la représentation des quantités et peut-être plus généralement l'écrit, lorsqu'ils doivent être tracés par l'enfant, seraient un produit et non un outil d'apprentissage. Nous émettons l'hypothèse que l'expérience des parents leur fait proposer le comptage sur les doigts à l'enfant car ceux-ci sont toujours disponibles et permettraient donc à l'enfant de pouvoir se débrouiller en toutes circonstances. Les doigts seraient ainsi un outil d'apprentissage plus fiable que les représentations graphiques du

¹⁸⁴ Portrait 2 - observation 8 (voir annexe).

¹⁸⁵ Portrait 1 - observation 4 (voir annexe).

¹⁸⁶ Portrait 3 - observation 6 (voir annexe).

fait qu'on les a toujours avec soi¹⁸⁷. Il est possible aussi que la représentation des quantités ne soit pas considérée comme importante en regard de la résolution de calculs chiffrés qui paraîtrait plus « scolaire » aux parents.

Contrairement aux autres regroupements de pratiques, les traces de scripturalité sont ici diverses et spécifiques à chaque situation observée. L'illustration de littératie chronotopique concerne l'organisation de l'espace-temps grâce aux propriétés de l'écrit et consiste à poser des marques littératiennes le long du parcours pour indiquer ce qui a déjà été parcouru. En ce sens, cette pratique renvoie à de la scripturalité. Le comptage sur les doigts se substituant au comptage de la représentation graphique des quantités sur la tâche ne comporte pas, à notre sens, de marque de scripturalité. Nous rapprochons cette pratique de la nécessité de se débrouiller, décrite par Lahire (1993a) lorsqu'il analyse l'apprentissage des ouvriers non qualifiés.

Montrer des procédures de résolution

Nous observons des monstrations de procédures dans quatre familles (portraits 1, 3, 4 et 5). Dans les familles où elles apparaissent, ces pratiques sont nombreuses et permettent d'en voir différentes modalités.

Dans les quatre familles concernées, les parents montrent des procédures de résolution lorsque les enfants expriment leur incapacité dans des tâches mathématiques¹⁸⁸. Les savoir-faire sont aussi montrés lorsque les trois enfants en deuxième primaire/CE1 font

¹⁸⁷ Cela pourrait aussi expliquer pourquoi la mère trace la lettre verticalement dans l'air, espace toujours disponible, sans nécessité de papier ou de crayon (portrait 2).

¹⁸⁸ Par exemple, un silence de dix secondes pendant lequel l'enfant dit tout bas « je sais pas » ; « Là je voudrais faire avec toi parce que j'arrive pas » ; silence suivi de « j'trouve pas » ; « c'est dur »

des erreurs¹⁸⁹. Dans ces situations, il s'agirait de « démonstrations *a posteriori* » (par exemple, monstration de la procédure du calcul écrit/posé, décomptage en pliant les doigts pour les soustractions, référence aux tables pour les multiplications). Nous les distinguons ainsi des consignes d'organisation données avant le début de la tâche que nous appelons alors les « démonstrations *a priori* ». Comme nous allons le rappeler, ces dernières sont liées à la nature des tâches alors que les premières font suite aux difficultés de l'enfant à les réaliser. Dans une famille, le parent montre des procédures avant même qu'une incapacité ou une erreur apparaissent (portrait 1). Nous avons interprété cette démonstration *a priori* à partir de la nature des tâches en jeu. Il s'agit en effet, pour l'une, d'une correspondance terme à terme où les réponses sont interconnectées et, pour l'autre, du repérage de différentes droites dans un dessin (donc des tâches présentant une organisation moins « linéaire » que les autres).

Les monstractions de procédure prennent le plus souvent la forme de successions temporelles ou quasi-logiques exprimées par des connecteurs qui font lien entre les différentes étapes des procédures. Du point de vue des indices linguistiques, les termes ou formules qui sont rencontrés sont « donc » ou « alors »¹⁹⁰ parfois associés à « puisque », « parce que ». Les formes rencontrées sont aussi « ça fait »¹⁹¹ ; si tu ...¹⁹² ; tu fais ... ça fait ...¹⁹³ ; « tu... et tu... »¹⁹⁴. Ces mots-liens ne semblent marquer que partiellement, et inégalement selon les situations, les liens entre les éléments du savoir à la manière du

¹⁸⁹ La plupart du temps il s'agit de réponses erronées (par exemple $4 \times 4 = 4$; $80 = 42 + 48$; $100 + 1 = 200$; $10 \times 10 = 32$). Une seule fois on observe que l'enfant met en œuvre explicitement une procédure erronée car, pour $92 - 7$, l'enfant commence par $7 - 2$ (dans les autres cas, nous n'avons en effet pas d'indication sur la procédure qui a mené à la réponse erronée).

¹⁹⁰ Par exemple : 100-40... alors tu fais 10-4 ; Tu fais 4×4 . Et alors tu as ta réponse ; Oui. Alors, là, maintenant, c'est toi qui dois mettre...

¹⁹¹ Par exemple, Non puisque 1 moins 1 ça fait 0, donc 8 moins 4, ça fait ? ; Donc 10 moins 2 ça fait combien ? 10 ...on n'a plus 8, parce qu'on a pris 1, donc on a 7. 7 moins 4 ... donc tu rajoutes un le zéro, donc ça fait.

¹⁹² Quand c'est « - 10 », tu n'enlèves que la dizaine, donc il te reste ? Si tu n'enlèves que la dizaine, il te reste combien ? Si t'enlèves la dizaine à 19, regarde.

¹⁹³ Par exemple : 10×10 , tu fais 1×1 ça fait 1, tu rajoutes les 2 zéros ça fait 100 ; et ben tu fais $5 + 2$ ça fait ?

¹⁹⁴ Par exemple, tu comptes jusqu'à 5 et tu entoures.

« cqfd » des théorèmes mathématiques sous forme d'enchaînements qui relèveraient de liens causaux ou logiques. Parfois, ils marquent seulement la successivité entre les différentes étapes du « faire ». L'intention, lorsqu'elle est exprimée explicitement, ne semble pas directement liée aux indices linguistiques repérés ci-dessus. En effet, elle va dans le sens de faciliter les choses « Il y a plus facile à faire comme je vous ai expliqué », « Pour que tu aies plus facile », « Parce que c'est plus facile ». L'intention exprimée est parfois aussi de connaître (ici, dans le sens de mémoriser les tables de multiplication) « Moi je voudrais bien qu'il connaisse parce que si il connaît le comptage, il connaît tout de suite le résultat ».

Nous prenons un temps pour interpréter les monstrations sous forme de calcul écrit/posé rencontrées à de nombreuses reprises dans nos observations. Dans les trois familles où les élèves sont en deuxième primaire/CE1, plusieurs tâches comportent des calculs dont les nombres sont supérieurs à 20. L'enfant ne sachant pas les effectuer, les parents lui proposent alors oralement la procédure scolaire du calcul écrit/posé. Ils semblent ne pas savoir que l'enfant ne l'a pas encore apprise ou ne pas se souvenir que cette procédure n'est pas naturelle, mais bien le résultat d'un apprentissage scolaire. Dans tous les cas, la tâche est transformée en calculs simples (nombres inférieurs à 10) et l'enfant ne trouve la solution que s'il est soutenu pas à pas par le guidage du parent. Ce paradoxe entre les indicateurs linguistiques habituellement destinés à marquer la succession logique et la transformation de la tâche en calculs simples provient, selon nous, du fait que les enfants apprendront cette « technique » et les savoirs mathématiques sous-jacents plus tard dans leur scolarité. Les monstrations/explications ne permettent donc pas, à notre sens, aux enfants de reconnaître l'enjeu cognitif des tâches ou de discerner l'enjeu d'apprentissage. Dans la mesure où l'enfant n'a pas accès aux savoirs sous-jacents aux procédures, les monstrations/explications du parent semblent proches des injonctions descriptives (par exemple, « fais comme ça » relevé dans le langage des ouvriers par Lahire, 1993a), même si elles s'appuient parfois sur des termes propres aux savoirs (emploi du terme « dizaine » par exemple). Nous constatons aussi que l'intentionnalité réfère plutôt au registre pratique quand elle est explicitée. Le parent souhaite en effet la simplification (portrait 1) ou la facilité et la sécurité (portrait 3).

Répéter et reformuler

Alors que reformulations et répétitions ont été traitées séparément dans les portraits, nous les regroupons ici bien qu'elles soient révélatrices, à notre sens, d'un degré différent de scripturalité. Cependant, nous estimons qu'elles prennent sens en étant étudiées parallèlement suite à la similitude apparente de la démarche (reformuler ou répéter) et au constat de l'apparition de ces pratiques dans les mêmes familles (portraits 1, 4 et 6). Plus précisément, dans une de ces familles (portrait 6), nous n'avons trouvé que des reformulations (pas de répétitions). Cependant, en examinant les portraits, nous avons constaté qu'une part des injonctions à se concentrer dans les tâches de lecture jouent le même rôle que les répétitions¹⁹⁵. Elles permettent, en effet, de marquer un temps pour amener l'enfant à trouver la solution en autonomie. Nous pouvons donc dire ici que, dans trois familles, nous rencontrons diverses pratiques qui permettent de marquer un temps : des répétitions, des injonctions à se concentrer ou réfléchir et des reformulations. Nous considérons que les reformulations sont aussi une manière de marquer un temps, mais en accompagnant ce marquage d'une médiation (dans ce cas, en rendant plus familiers le lexique et la syntaxe). Ces pratiques ne sont pas très fréquentes dans les familles, excepté les répétitions dont nous avons de nombreuses illustrations dans le premier portrait lors de tâches mathématiques.

Ce qui différencie, à notre sens, les deux types de pratiques, ce sont les connaissances que le parent suppose acquises par l'enfant. Le parent reformule dans les contextes de « supposé-inconnu » en début de tâche avant même que n'apparaisse une difficulté (portraits 1 et 4) ou lors de difficultés (les trois familles pour des tâches mathématiques). En revanche, les répétitions et les injonctions à se concentrer apparaissent dans des contextes de « supposé-connu ». Dans les trois familles, lorsque la répétition ne suffit pas

¹⁹⁵ En écriture ou en mathématiques, nous avons constaté qu'elles n'ont pas la même fonction et s'accompagnent d'une réduction des degrés de liberté.

à trouver la réponse, diverses pratiques d'aide s'ensuivent, ainsi que nous l'avons vu dans les portraits.

Les reformulations ont comme caractéristiques linguistiques un lexique plus familier¹⁹⁶ que celui des consignes et une syntaxe plus proche du langage oral¹⁹⁷. L'intention semble ici d'aider l'enfant par l'usage d'un « oral de l'oralité ordinaire » (Bautier, p. 160 dans Rochex et Crinon, 2011).

Les connaissances mobilisées dans les deux types de pratiques sont les perceptions qu'ont les parents de ce que l'enfant connaît ou ne connaît pas, de ce qu'il est capable de réaliser seul ou non. Nous avons traduit cela par des occasions de « supposé-connu » et « supposé-inconnu ». Dans les situations de « supposé-inconnu », lorsque le parent présume que la difficulté se situe dans la formulation de la consigne ou de l'exercice à réaliser, il mobilise deux registres de langage et traduit le langage scolaire en un registre de langage plus proche du quotidien. Les reformulations semblent à la limite de pratiques orales. Ces reformulations s'accompagnent d'une réduction des degrés de liberté allant, dans certains cas, jusqu'à transformer la tâche¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Par exemple,

- « Complète le tableau par 1 ou 0 », qui fait référence au symbolisme du système binaire : le « 1 » est remplacé par « v » pour « vrai » et le « 0 » par « f » pour « faux ».
- « $9-1 = \dots$ » est reformulé en termes de bonbons à enlever : « Neuf bonbons et tu dois enlever combien de bonbons ?... donc il va te rester combien de bonbons ? ».

¹⁹⁷ Par exemple,

- « Je dîne » devient « c'est quand qu'on dîne ? ».
- « Par qui fut construite la tour Eiffel ? » devient « la tour Eiffel a été construite par qui ? » (obs. 19).
- « Je peux écrire « un » devant le nom » devient « donc là c'est tous ceux que tu peux écrire « un » avec ».

¹⁹⁸ Trois reformulations de soustraction apparaissent dans trois familles différentes. Deux proposent un comptage sur les doigts. L'une d'entre elles amène du surcomptage (18, 19, 20), l'autre du décomptage (19, 18, 17). Le troisième parent alterne décomptage et surcomptage : « Tu as déjà 5, combien tu rajoutes pour avoir 9 ? » « Neuf bonbons et tu dois enlever combien de bonbons ? ».

En revanche, dans les situations de « supposé-connu », les pratiques de répétition visent le maintien de l'orientation (Bruner, 1993) en incitant l'enfant à risquer un pas de plus, ici à tenter de trouver lui-même la réponse. Les répétitions sont une des formes que prend la dévolution de l'activité cognitive à l'enfant sans transformation de la tâche. Apparaît ici, de manière implicite, l'idée que l'enfant doit pouvoir effectuer le devoir seul. Ce trait sera plus explicite dans le point suivant traitant de la mise en tension, voire la contradiction entre « faire à la place de » et « laisser faire en autonomie ».

Dire les réponses (en tension avec l'autonomie de l'enfant)

Cette pratique apparaît dans cinq familles (portraits 1, 2, 3, 4 et 6). Il est possible de comprendre pourquoi elle n'apparaît pas dans le cinquième portrait dans la mesure où l'enfant est plus autonome que dans les autres familles et que la mère se défend explicitement de « faire à la place de » l'enfant, estimant que le rôle de l'école est d'avoir appris aux enfants ce qui est nécessaire pour réaliser les devoirs¹⁹⁹. Nous avons repéré beaucoup plus d'apparitions de cette pratique dans les portraits 2 et 6 (notamment pour l'apprentissage de la lecture en première primaire/CP) que dans les portraits 1, 3 et 4 qui concernent les élèves de deuxième primaire/CE1).

Incapacités ou erreurs de l'enfant sont les occasions où le parent intervient pour donner la réponse ou du moins guider très fortement l'enfant vers celle-ci. Nous avons vu que l'enfant répond au hasard, se tait ou hésite lors de tâches que le parent juge trop difficiles (portrait 1). Des tâches proposant deux réponses possibles pour chaque exercice amènent les parents à dire la réponse correcte à l'enfant en refusant la réponse incorrecte (portraits 1 et 2). Ils disent souvent la forme correcte à lire lorsque l'enfant fait des erreurs ou ne sait

¹⁹⁹ Lors d'une observation dans cette famille, nous avons assisté à l'usage de l'espace symbolique vertical comme espace graphique pour montrer la graphie d'une lettre. Cette manière de faire n'est également apparue qu'une seule fois dans nos observations et ne concerne pas un devoir, mais elle nous conforte dans notre interprétation du fait que la mère se défend de faire à la place de l'enfant, même en dehors de la réalisation des devoirs scolaires.

pas lire (portraits 2, 3 et 6) et une mère cède à l'insistance de celui-ci pour avoir les réponses (portrait 4). Il semble que, dans la mesure où tout se passe à l'oral, les parents n'ont pas l'impression de faire à la place de l'enfant puisqu'ils n'écrivent pas sur le devoir à sa place. Cette représentation semble partagée par les enfants lorsqu'ils s'empressent d'effacer toute trace de réponse écrite par le parent sur le devoir (portraits 2 et 6). Néanmoins, le « problème » de faire à la place de l'enfant apparaît explicitement quand il y a une autre personne présente qui relève l'inadéquation de la pratique (la sœur aînée dans les portraits 4 et 6, l'autre parent dans le portrait 2).

Ces situations qui amènent le parent à « dire les réponses » semblent contrôler la frustration de l'enfant, surtout dans des tâches de lecture. Elles simplifient la tâche en réduisant (peu à peu) les actes constitutifs (la difficulté) en vue d'atteindre la solution. Cette pratique réduit ainsi les « degrés de liberté » (Bruner, 1993) entraînant une transformation de l'activité cognitive de l'enfant : la résolution de problèmes devient une effectuation de calculs, la lecture se transforme en un exercice de mémorisation ou de répétitions de sons ou mots entendus, la lecture de l'heure ou de sons évolue vers des devinettes.

Nous ne relevons pas d'indices linguistiques spécifiques pour cette pratique si ce n'est que le parent indique la réponse, même si cela ne semble pas être son intention, du moins elle n'est pas explicitée comme telle. Souvent même, cette pratique est associée à une visée d'apprentissage. Il est possible aussi, dans cette lignée, que cette représentation de l'enseignement/apprentissage soit la conséquence d'une conception de l'école, dite traditionnelle, vécue par les parents. Pour l'ensemble des situations observées, l'intention est partagée entre apprendre et faire avancer la tâche.

Ces pratiques révèlent différents éléments de l'expérience et des connaissances des parents. Dans trois familles (portraits 1, 2 et 5), le parent agit ainsi en fonction du degré de difficulté de la tâche qu'il évalue. Soit, la tâche est trop complexe et le parent le dit

explicitement, parfois parce que l'enjeu cognitif a été déplacé²⁰⁰ (portrait 1). Soit, les parents sont conscients que l'enfant n'a pas appris les bases nécessaires à la réalisation de la tâche (portrait 2). Soit encore, dire la réponse semble une étape nécessaire avant l'autonomie (portrait 3²⁰¹). Soit encore, le parent agit contre ses principes (portrait 4). Dans deux familles, l'apprentissage est relié explicitement à cette pratique (portraits 2²⁰² et 6²⁰³). Nous pensons que, dans ces deux familles, les parents supposent que l'enfant va apprendre par imitation en observant quelqu'un qui sait faire. Dans la mesure où le fait de dire la réponse (ou presque la dire) transforme complètement les tâches, il semble que les pratiques sont proches des invariants pratiques oraux-visuels (Lahire, 1993a), même quand l'intention explicite est l'apprentissage de l'enfant.

Avant de tenter de repérer différentes modalités de rapport à l'apprentissage à partir de ces pratiques, il nous semble intéressant de noter que nous avons constaté, à travers les différentes pratiques, que les indices linguistiques ne sont pas toujours en relation avec le niveau d'élaboration cognitive. Sans avoir étudié cette relation de manière approfondie, nous l'avons signalée par plusieurs contre-exemples.

²⁰⁰ Le père a déplacé l'enjeu de la compréhension en lecture vers la mémorisation. Au début de la tâche, il avait donné comme conseil à son fils de lire et de « bien retenir ». A la fin de la tâche, le père commente la tâche qu'il juge assez difficile en mettant en avant la bonne mémoire de son fils « Je vous avais dit, hein, que il n'a qu'à lire une fois et ... il retient assez facilement ... Pourtant c'est quand même déjà long hein et arriver quand même déjà à répondre à pas mal de choses ».

²⁰¹ Dès qu'elle suppose que l'enfant va pouvoir lire seul, elle lui donne des indications pour qu'il puisse lire sans son aide.

²⁰² « Fais comme ça, c'est mieux comme ça pour toi pour commencer à apprendre » dit le père ; « il faut bien qu'elle apprenne » dit la mère. Il serait alors possible d'interpréter l'étayage en tant que signalisation de la caractéristique déterminante pour exécuter la tâche. Les caractéristiques déterminantes sont alors « la forme correcte à lire entendue par l'enfant » ou « le signe mathématique tracé correctement » ou « l'exercice répété de discrimination des sons ».

²⁰³ C'est comme ça qu'on apprend.

9-2-2 Différents rapports à l'apprentissage

Nous proposons dans ce qui suit différentes modalités de rapports à l'apprentissage en fonction des traits de scripturalité repérés dans les pratiques parentales. Nous les classons en rapport d'objectivation, rapport de monstration et rapport d'autonomisation. A la différence des modalités de rapport à l'école, nous ne pouvons les attribuer spécifiquement à chacune des familles de notre corpus. Il nous semble en effet que nous identifions plusieurs modalités des rapports à l'apprentissage dans les pratiques parentales de chaque famille, même si elles apparaissent à des degrés divers. Nous précisons également que certaines d'entre elles n'apparaissent pas du tout ou très rarement dans l'une ou l'autre famille.

Rapport d'objectivation ou pratiques qui signalent des caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche

Lorsque le parent énonce des règles du savoir, il signale que la caractéristique déterminante pour réaliser la tâche (Bruner, 1993) est une règle ou une loi du savoir. Il le fait en utilisant différents procédés linguistiques que sont l'usage de formules marquant la permanence (chaque fois, toujours) ou de tournures impersonnelles (c'est, on). Les démonstratifs utilisés font référence à des éléments décontextualisés. Ces pratiques présentent des traits scripturaux visibles, identifiés en conclusion du chapitre précédent, parce qu'ils sont liés étroitement aux savoirs et décontextualisent les tâches.

Lorsque le parent met en relation les tâches et les savoirs, il signale également une caractéristique déterminante du savoir pour réaliser la tâche sans que celle-ci prenne la forme d'une loi ou d'une règle. Nous avons constaté que la formulation des mises en relation des tâches et des savoirs est parfois proche de l'énonciation de lois. Elles s'en distinguent néanmoins par leur relation étroite à la tâche, les déictiques sont notamment utilisés ici en référence aux éléments de la tâche. On pourrait peut-être les appeler des

« règles contextualisées ». Ces pratiques sont révélatrices des connaissances et certitudes des parents mais font aussi parfois apparaître des questionnements.

Lorsque le parent met en relation les éléments de la tâche en montrant les similitudes et les différences, il signale encore des caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche. Celles-ci sont tout à fait contextualisées puisque ce sont des éléments de la tâche qui sont comparés entre eux. Ce qui la différencie des deux types de pratiques précédents est la place centrale des éléments de la tâche. On pourrait alors parler ici de « règles en construction ».

Pour les trois types de pratiques de ce premier groupe, nous ne constatons pas de transformation de l'attendu de la tâche (excepté dans quelques cas, lorsque le parent dit la réponse à l'enfant tout en lui signalant la caractéristique pour la réaliser). Ces pratiques sont révélatrices le plus souvent des connaissances scolaires et sociales des parents. Elles sont l'occasion aussi parfois de questionnements et d'une élévation de la réflexivité lors de la mise en relation des tâches et des savoirs.

Ces pratiques objectivent le savoir en jeu et transmettent l'idée que le savoir peut être généralisable. Elles donnent du sens à l'effectuation des tâches en faisant référence au savoir en jeu en montrant l'importance de se référer à l'enjeu cognitif de la tâche. Elles mettent en relation des éléments des tâches qui pourraient apparaître comme discontinus en montrant que celles-ci sont constituées d'éléments en relation entre eux (même si le plus souvent implicitement pour ce dernier point). Pour ces raisons, nous envisageons que ces pratiques apportent des éléments qui permettent à l'enfant d'accéder à la textualité (Rey, 2011, 2014) et constituent également une voie d'accès à la secondarisation (Bautier, 2009).

Rapport de monstration ou pratiques qui présentent des modèles de solution (démonstrations) ou réduisent les degrés de liberté

Les démonstrations (Bruner, 1993) apparaissent lorsque les parents montrent des procédures de résolution que ce soit avant ou après l'apparition de difficultés de l'enfant. Les démonstrations *a priori* sont rares. Elles sont associées à des types de tâches présentant un caractère non linéaire pour lesquelles il semble parfois nécessaire d'avoir une vue globale de la tâche avant d'entamer la réalisation de celle-ci. Cette pratique a été rencontrée également dans une tâche de classement où des marques littératiennes ont été posées le long du parcours pour indiquer ce qui a déjà été parcouru (Laparra et Margolinas, 2016). Anticipation et littératie chronotopique sont ici des traces de scripturalité.

Les démonstrations *a posteriori* sont nombreuses et procèdent par la monstration étape par étape de la procédure à suivre. Elles ne concernent que les tâches mathématiques. Elles prennent le plus souvent la forme de successions temporelles ou quasi-logiques exprimées par des connecteurs qui font lien entre les différentes étapes des procédures. La plus fréquente est la monstration/explication orale de la procédure du calcul écrit/posé suite à l'incapacité de l'enfant de calculer. Le parent a sans doute appris cette technique de calcul à l'école, mais l'enfant ne l'a pas encore apprise. Celui-ci ne trouve la solution que s'il est soutenu pas à pas par le guidage du parent. Les monstrations/explications ne permettent donc pas, à notre sens, aux enfants de reconnaître l'enjeu cognitif des tâches ou de discerner l'enjeu d'apprentissage. On assiste pratiquement toujours à une transformation de la tâche et de l'activité attendue des enfants puisque les enfants ne résolvent plus que des calculs très simples sans comprendre la démarche du calcul écrit/posé et le fonctionnement du système décimal qui y est sous-jacent. Parce que l'enfant n'a pas accès aux savoirs sous-jacents, les explications du parent prennent la forme d'injonctions descriptives (proches du « fais comme ça » relevé dans le langage des ouvriers par Lahire, 1993a). Le langage permet d'attirer l'attention sur ce qu'il y a de pertinent dans ce qui se passe (Bruner, 1993 ; Lahire 1993a). Malgré la présence de nombreux connecteurs logiques dans le discours et d'emploi de termes propres à la

discipline (tel que par exemple, « dizaine ») que nous considérons comme des traces de scripturalité, nous notons aussi que l'intentionnalité des pratiques va dans le sens de l'oralo-pratique quand elle est explicitée car les parents disent souhaiter la facilité, la simplicité et la sécurité. Les autres procédures montrées aux enfants se fondent sur le pliage, dépliage et comptage des doigts. Nous pensons que ces pratiques, malgré les indices linguistiques qui indiqueraient des traces de scripturalité pour certaines d'entre elles, sont en fait proches des pratiques orales (Lahire, 1993a).

Lorsque le parent dit la réponse à l'enfant, il s'agit d'une réduction totale des degrés de liberté. Cependant, ces pratiques sont en tension avec une conception différente de l'apprentissage énoncée par une tierce personne ou par le parent lui-même. Ces pratiques alternent entre « contrôle de la frustration » (Bruner, 1993) et « moments métapragmatiques » (Boltanski, 2009) constitués de questionnements marqués par la volonté que l'enfant apprenne.

Rapport d'autonomisation ou pratiques qui maintiennent l'orientation

« Répéter » l'exercice ou la consigne sans autre indication semble une pratique ayant comme objectif le maintien de l'orientation de l'enfant sur la tâche. Ce même objectif est visé lorsqu'une mère demande à l'enfant de se concentrer ou de réfléchir. Ces pratiques permettent de marquer un temps (Bruner, 1993) pour amener l'enfant à réaliser seul la tâche. La démarche cognitive est dévolue à l'enfant sans transformation de la tâche. Cette pratique révèle que le parent a (ou pense avoir dans certains cas) une connaissance de ce que l'enfant va pouvoir réaliser seul.

Lorsque le parent reformule un exercice ou une consigne, c'est le plus souvent en début de tâche s'il suppose que l'enfant n'a pas les connaissances pour les comprendre. Le parent fait alors usage d'un lexique familier et d'une syntaxe orale pour réduire les degrés de liberté et permettre à l'enfant de réaliser la tâche. Les éléments de la tâche étant alors reformulés dans « un oral de l'oralité ordinaire » (Bautier, p. 160 dans Rochex et Crinon, 2011), nous avons constaté que celle-ci est parfois transformée au détriment des enjeux

cognitifs et présentent peu de traces scripturo-scolaires, par exemple lorsque les reformulations amènent l'enfant à mettre en place des stratégies de résolution simplifiées, par exemple compter au lieu de calculer ou surcompter au lieu de soustraire.

Conclusions du chapitre 9

Dans ce chapitre, nous avons analysé les pratiques d'accompagnement parental en étudiant d'abord leur contexte et ensuite les pratiques elles-mêmes. L'étude du contexte nous permet d'envisager le rapport à l'école des parents en fonction notamment de la faisabilité des tâches scolaires à faire à domicile, de la conception de la demande scolaire par les parents et de l'organisation spatio-temporelle des familles.

L'analyse des tâches scolaires nous amène à penser que celles-ci peuvent influencer sur les « marges de manœuvre » pour « résister » (de Certeau, 1990) qu'elles offrent aux parents. Nous les avons étudiées pour comprendre comment se vit, dans les familles, la séparation de ce qui revient à l'école et de ce qui revient à la famille et si elle permet aux familles de conserver leur identité et leur pouvoir (Bernstein, 2007).

Nous avons constaté que ce qui rassemble ces tâches, c'est l'isolement matériel qui les caractérise puisque, le plus souvent, aucune ressource de la classe ne les accompagne. C'est aussi l'isolement cognitif qui les rapproche dans la mesure où les enfants n'ont généralement pas les ressources cognitives pour effectuer les tâches, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas acquis en classe les savoirs nécessaires à leur réalisation. A partir de cet isolement matériel et cognitif commun à toutes les familles qui leur fournit peu de ressources pour accompagner les enfants, nous remarquons que celles-ci organisent différemment le moment des devoirs.

Les différentes organisations des familles, analysées à partir du concept de « classification » (Bernstein, 2007) montrent des manières diverses de conserver son identité en relation avec la conception de la demande scolaire des parents. Celle-ci paraît

dépendante notamment de la situation scolaire de l'enfant, nous avons différencié les élèves ayant déjà redoublé, en menace de redoublement ou sans redoublement ni menace.

D'après nos analyses, il a semblé que la réunion de plusieurs spécificités soit nécessaire pour préserver une identité propre, autrement dit pour ne pas subir la domination scolaire jusque dans l'organisation du temps familial. La première concerne la conception de la demande scolaire : il faut que celle-ci soit considérée comme légitime par le parent et qu'ainsi, le parent juge normal d'aider son enfant. La seconde spécificité est que la réalisation des devoirs se fasse dans un temps court, séparé des autres activités familiales. Ces deux conditions semblent permettre à deux familles de notre corpus d'établir une clôture entre leur rôle et celui de l'école. S'ajoutent à cela le fait que, dans ces deux familles, le parent qui accompagne l'enfant a un emploi qui lui procure un contact avec des personnes de différentes classes sociales. Le redoublement de l'enfant ne semble pas déterminant puisqu'un enfant a redoublé et l'autre non, néanmoins s'ajoute aux deux conditions reprises ci-dessus le fait qu'aucune menace de redoublement n'apparaît dans ces deux familles. Le nombre d'enfants ne paraît pas caractéristique non plus dans la mesure où une famille comprend deux enfants et l'autre six enfants.

Deux autres familles vivent le moment des devoirs et la demande scolaire comme une contrainte. Elles ont en commun la longueur de la durée des devoirs et l'alternance des activités scolaires et autres au gré des sollicitations extérieures aux devoirs. Ces parents délégitiment la demande scolaire puisqu'ils ne trouvent pas normal de devoir aider leur enfant, du moins de devoir l'aider à ce point, soit parce que l'enfant ne veut pas faire ses devoirs, soit parce qu'ils considèrent que c'est le rôle de l'école d'apprendre aux enfants et non le leur. Nous constatons qu'il s'agit de deux familles nombreuses, ce qui pourrait avoir une incidence sur le temps disponible des parents, même si cela n'est pas exprimé tel quel par les parents, peut-être parce que les deux parents sont sans emploi.

La menace de redoublement, conjuguée dans notre corpus avec le petit nombre d'enfants dans les deux dernières familles, donne une configuration où la durée du moment des

devoirs est longue, malgré le fait que ce moment soit uniquement consacré aux devoirs et non interrompu (ou peu) par les autres activités familiales. Une mère dit explicitement qu'il est normal qu'elle aide son enfant et légitime ainsi la demande scolaire, elle a endossé la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire de son enfant. L'autre mère délégitime cette demande qu'elle vit comme une obligation.

Nous en concluons que la pluralité des modalités de rapport à l'école ne proviendrait pas des tâches elles-mêmes, mais de la représentation par le parent de ce qui lui est demandé en termes de légitimité. La situation scolaire de l'enfant, ayant vécu ou en menace d'échec scolaire, donne aussi des éléments pour l'interprétation comme nous venons de le voir. Enfin, les relations avec des personnes plus proches de l'école via l'emploi du parent pourraient être explicatives elles aussi, au-delà du statut en termes d'emploi ou de non emploi des parents.

Après l'étude du contexte, l'analyse des pratiques elles-mêmes a conduit à mettre au jour différentes modalités de rapport à l'apprentissage. Nous avons analysé les « occasions » (de Certeau, 1990) où les pratiques d'accompagnement surviennent. Elles sont constituées principalement de nombreuses erreurs ou d'incapacités explicites ou implicites de l'enfant. Nous avons aussi repéré, dans quelques cas isolés, des « occasions » qui proviennent de la tâche elle-même, le plus souvent à travers sa forme graphique qui amène une procédure d'exécution particulière.

De ces occasions, s'en suivent des pratiques de tutelle ou d'étayage du parent (Bruner, 1993). Celles-ci sont importantes pour notre recherche dans la mesure où elles donnent des indications sur les traces de scripturalité. Nous les avons regroupées en trois modalités de rapport à l'apprentissage : le rapport d'objectivation ou pratiques qui signalent différentes caractéristiques spécifiques pour réaliser la tâche, le rapport de monstration ou pratiques qui montrent les actions à exécuter ou qui réduisent les degrés de liberté, le rapport d'autonomisation ou pratiques qui visent à maintenir l'orientation de l'enfant sur la tâche.

Le rapport d'objectivation se caractérise par la signalisation de caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche (Bruner, 1993) dans une visée d'objectivation des savoirs. Ces caractéristiques sur lesquelles les parents mettent l'accent sont de différents ordres. Soit, ils énoncent une loi de manière décontextualisée par rapport à la tâche. Soit, ils signalent une relation entre la tâche et le savoir sans que celle-ci prenne la forme d'une loi ou d'une règle ; ces relations pourraient alors être considérées comme une étape vers l'objectivation sous forme de « règles contextualisées ». Soit encore, ils signalent la relation entre éléments de la tâche sans lien explicite avec le savoir en jeu, ce qui constituerait une étape entre une vision segmentée et la décontextualisation, c'est pour cela que nous avons parlé de « règles en construction ». Cette modalité de rapport à l'apprentissage est caractérisée par des pratiques qui ne transforment pas les tâches la plupart du temps et permettent ainsi de faire voir à l'enfant l'enjeu cognitif des tâches, de manière plus ou moins explicite selon les trois types de pratiques. C'est pour cette raison que nous pensons que ces pratiques vont dans le sens d'un accès à la secondarisation (Bautier, 2009) et à la textualité (Rey, 2011,2014). Nous avons observé la présence de cette modalité de rapport à l'apprentissage dans tous les portraits, excepté dans le quatrième portrait. Il est possible que cela puisse être mis en lien avec la condition plus précaire de cette famille par rapport aux autres familles observées. Nous avons annoncé dans le premier chapitre que nous gardions en mémoire les différents sens de « précarité » (Bresson, 2007) pour interpréter nos données ou nos résultats. Il semble que cette famille, la seule monoparentale, dont les enfants ont différents pères, vit dans une grande incertitude suite notamment aux nombreux déménagements et au chômage des parents.

Le rapport de monstration se caractérise par la démonstration ou présentation d'un modèle des actions à exécuter en vue de l'imitation par l'enfant et par la réduction des degrés de liberté (Bruner, 1993) lorsque le parent dit ou montre la réponse à l'enfant. Suite à nos analyses, nous avons distingué, au sein de ces pratiques, les démonstrations *a priori* et *a posteriori* en fonction des occasions à partir desquelles elles se produisent. Les premières présentent un plus haut niveau de scripturalité sous forme d'anticipation et d'organisation que les secondes sous forme d'une remédiation immédiate dans une visée simplificatrice. Par ailleurs, lorsque le parent dit ou montre les réponses à l'enfant, on

assiste à une réduction totale ou quasi-totale des degrés de liberté. Contrairement aux démonstrations *a posteriori*, celles-ci présentent des traits oralo-pratiques, mais c'est une finalité d'apprentissage qui est exprimée par les parents. En ce sens, elles pourraient permettre d'attirer l'attention des enfants sur l'enjeu d'apprentissage. Nous avons observé la présence de cette modalité de rapport à l'apprentissage dans toutes les familles, excepté dans le cinquième portrait. Il est possible que ce dernier constat s'explique par le fait que l'enfant de cette famille amène à la maison plus de savoirs appris à l'école que les autres enfants observés, ainsi que nous l'avons montré dans le portrait.

Le rapport d'autonomisation se caractérise par les pratiques de répétition et de reformulation des consignes ou des exercices à effectuer. Celles-ci visent à maintenir l'orientation de l'enfant sur la tâche afin qu'ils l'effectuent en autonomie, parfois par la médiation d'un langage simplifié lors des reformulations. La répétition ne transforme pas les tâches, mais la reformulation les simplifie souvent au détriment des enjeux cognitifs. Cette modalité de rapport à l'apprentissage apparaît dans trois familles, elle n'apparaît pas dans le deuxième, le troisième et le cinquième portrait. Nous n'avons pas d'interprétation à proposer pour ce dernier constat. En revanche, nous proposons dans la conclusion de la quatrième partie une interprétation qui prend en compte à la fois les modalités de rapport à l'école et de rapport à l'apprentissage pour l'ensemble du corpus.

Conclusions de la quatrième partie

Nous concluons la présentation des résultats en avançant quelques éléments de réponse à la question du lien entre le repérage de traces scripturales dans les pratiques et la reproduction de la domination. Nous avançons comme hypothèse que les conditions pour préserver son identité propre, autrement dit pour ne pas subir la domination scolaire jusque dans l'organisation du temps familial pourraient être un accompagnement parental considéré comme normal et réalisé sur un temps court séparé des autres activités

familiales. Nous ajoutons que la résistance à la domination est rendue difficile par l'infaisabilité des tâches au vu de leur isolement matériel et cognitif. Nous constatons que le contrôle est assez largement conservé par le parent dans les pratiques à caractère scriptural relevant d'un rapport à l'apprentissage d'objectivation. Ce contrôle est rendu possible lorsque les tâches scolaires sont traditionnelles permettant aux parents de se référer à leur propre expérience scolaire. Lorsque le rapport à l'apprentissage est davantage marqué par une visée autonomisante, répéter et reformuler sont sous le contrôle du parent car il semble que reformuler est acceptable. Pour les pratiques relevant d'un rapport à l'apprentissage de monstration, on assiste à une alternance entre le contrôle du parent, le contrôle de l'enfant (quand l'explication du parent n'est pas comprise par l'enfant et qu'il procède selon son jugement) et parfois le contrôle de l'enseignant, notamment suite aux questionnements durant les moments métapragmatiques. Dire la réponse est moins acceptable et marque une perte de contrôle du parent car cette pratique apporte beaucoup de moments de tensions par le parent lui-même qui se défend de la mettre en œuvre et par les critiques d'autres membres de la famille. C'est néanmoins perçu comme une façon d'apprendre pour les parents quand rien d'autre ne leur semble possible.

Suite à cette approche globale de la question, nous tentons d'apporter quelques éléments de réponse plus spécifiques aux familles observées.

Les familles qui présentent un rapport à l'école de clôture mettent en place des pratiques des trois modalités de rapport à l'apprentissage que nous avons distinguées. On trouve dans ces deux familles des pratiques visant à l'objectivation des savoirs, à la monstration de ceux-ci et à l'autonomisation de l'enfant selon les différents moments. Ces parents « bricolent » donc en fonction des occasions pour aider au mieux leur enfant selon les circonstances. Ils vont dans le sens de l'objectivation lorsqu'ils contrôlent (ou presque) la situation. Ils montrent les procédures surtout dans les tâches mathématiques et tentent d'autonomiser l'enfant lorsqu'ils pensent que celui-ci maîtrise assez les savoirs que pour les mobiliser.

Les familles qui présentent un rapport à l'école de contrainte ne présentent pas les mêmes modalités de rapport à l'apprentissage. On constate même qu'il y a comme une inversion entre les deux portraits. L'une des familles présente des rapports de monstration et d'autonomisation à l'apprentissage (à l'exclusion de l'objectivation) et donc peu de traits de scripturalité. L'autre famille présente des rapports d'objectivation et de nombreux traits de scripturalité (à l'exclusion des deux autres). Nous interprétons cette sorte d'inversion à partir d'une grande précarité pour la première famille d'une part et de plus de savoirs scolaires appropriés par l'enfant pour la seconde.

Les familles qui présentent un rapport à l'école de responsabilisation, que ce soit la responsabilité ou l'obligation, montrent des modalités d'objectivation et de monstration, alternant traits oralo-pratiques et scripturo-scolaires selon les circonstances. Il n'est pas étonnant que nous n'ayons pas trouvé de pratiques d'autonomisation. En effet, ceci semble contradictoire à la responsabilité prise par le parent. Celle-ci pourrait être la conséquence de la menace de redoublement de l'enfant qui se trouve donc en difficulté puisqu'il ne maîtrise pas (ou très peu) les savoirs scolaires.

Le tableau ci-dessous synthétise les agencements que nous venons de présenter.

Modalités de rapport à l'école	Pouvoir - identité	Modalités de rapport à l'apprentissage
Clôture	Préservation de son identité (portraits 1 et 6)	Objectivation Monstration Autonomisation
Contrainte	Lutte contre la perte de pouvoir, essai de mise à distance (portraits 4 et 5)	Monstration Autonomisation (portrait 4)
		Objectivation (portrait 5)
<i>Responsabilisation :</i> - <i>Obligation (portrait 2)</i> - <i>Responsabilité (portrait 3)</i>	Lutte contre la perte de pouvoir, rejet de la culpabilité (portrait 2)	Objectivation Monstration
	Perte de pouvoir, culpabilité, endossement du rôle de l'école/Etat (portrait 3)	

Ce tableau permet de rappeler que notre premier regroupement en trois groupes avait été modifié lorsque nous avons analysé les modalités de rapport à l'école en termes de pouvoir et de préservation de son identité. En effet, les familles initialement regroupées en fonction de leur responsabilisation avaient été distinguées. En ce qui concerne les modalités du rapport à l'apprentissage que nous avons mises au jour, ces deux familles présentent des modalités semblables. Par contre, ce sont les familles qui présentaient la modalité de « contrainte » pour le rapport à l'école qui sont ici non seulement distinguées, mais il apparaît que l'une présente les traits inverses à l'autre. Il semblerait ainsi qu'un rapport à l'école vécu sous le mode de la contrainte peut être associé à des pratiques présentant un grand nombre ou très peu de traits scripturo-scolaires.

Conclusions

Au terme de ce travail, nous souhaitons tout d'abord redire quelques mots du titre et du sous-titre choisis pour la thèse. Tout d'abord, pourquoi qualifier les pratiques familiales de « didactiques » ? S'il est évident qu'il ne s'agit pas ici d'une étude de didactique menée par une didacticienne, quel sens donnons-nous à ce terme ? Nous avons annoncé dans l'introduction que nous envisagions le terme au sens de transmission de savoirs, avec adaptation de ceux-ci à l'apprenant. La formulation de « forme didactisée de transmission » (Rey, 2011), a apporté quelques précisions à cette première définition telles que la présence d'un médiateur et le droit à l'erreur. Une transmission didactisée se différencie donc nettement d'un apprentissage « sur le tas » tel que Lahire (1993a) le décrit à partir d'entretiens avec des ouvriers. Le terme « didactique » au fil du travail a permis également de mettre au jour des particularités de la relation école-famille sur lesquelles repose cette recherche. Tout d'abord, Rayou (2009) rappelle que, lorsque le « temps didactique » est détaché du « temps d'apprentissage », la voie est ouverte au renvoi des difficultés d'apprentissage hors la classe. Ensuite, la thèse de Félix (2003) qualifie le travail à la maison de « milieu didactique auxiliaire » en montrant combien il est dépendant du « milieu didactique principal » qu'est le travail en classe.

Puisque nos observations sont réalisées au sein des familles, le titre indique qu'il s'agit de pratiques familiales. Pour rappel, nous entendons par pratiques familiales des pratiques sociales en tant qu'elles sont des actions socialement situées, produites par une intentionnalité et produisant des significations sociales (Bautier, 1995). L'étude a porté sur les pratiques langagières, mais aussi sur des pratiques plus larges incluant l'organisation du temps et de l'espace familial. Nous avons en outre annoncé dès le début que nous adopterions tout au long de l'étude un point de vue le plus radicalement possible « familial-centré ».

Par ailleurs, nous avons évoqué dès l'introduction et au fil du travail différents aspects sous lesquels nous abordons la « scolarisation ». Le rapport entre « pratiques familiales » et « scolarisation » a été envisagé principalement sous différents angles. D'une part, l'influence de la scolarisation massive sur la société en général a amené la diffusion de l'écrit devenu omniprésent (Goody, 1979 ; Lahire, 1993b ; Joigneaux, 2009). La scolarisation plus importante au sein des classes populaires a notamment entraîné avec elle un décroisement par rapport aux autres classes sociales (Mauger, 2006 ; Schwartz, 2011). D'autre part, le terme concerne l'objet même de notre recherche constitué des pratiques d'accompagnement d'un objet scolaire. Il est enfin au cœur de notre question de recherche puisque nous avons qualifié de « scripturo-scolaires » les pratiques que nous souhaitons repérer afin de questionner l'assignation des classes populaires aux pratiques orales.

Quelques mots aussi du sous-titre avant d'aborder, de manière plus détaillée, les conclusions de l'étude. Le sous-titre « Enquête sur le traitement des devoirs dans des familles précarisées » précise l'objet de recherche. Au vu de ce que nous avons observé, il semble que d'autres sous-titres pourraient convenir tels que : « Enquête sur la manière dont les parents font avec l'incapacité des enfants à réaliser les devoirs », voire même « Comment font les parents pour faire faire les devoirs à leurs enfants qui n'ont pas appris en classe ? ». Nous n'avons pas modifié le sous-titre mais tenons néanmoins à évoquer les moments d'indignation que nous avons vécus face à cette demande aux parents qui semble parfois insensée. En effet, nous n'avons pas été insensible aux difficultés rencontrées par les parents, habituellement invisibles car confinées dans l'espace familial. Nous avons observé la complication des pratiques parentales exacerbée par l'isolement matériel des tâches qui circulent vers la maison sans référence au travail réalisé en classe et par un isolement que nous avons qualifié de « cognitif » pour rendre compte de l'incapacité des enfants à réaliser les tâches.

Avant de présenter les résultats de la recherche, nous souhaitons également rappeler la manière dont elle s'est déroulée, dans la mesure où celle-ci est importante pour

comprendre les conclusions. Pour mener cette étude, nous avons progressé de découvertes en découvertes, de regroupements en regroupements. Il a fallu, à un moment donné, décider de ne plus remettre en chantier ceux-ci bien que, jusqu'aux dernières lignes que nous sommes en train d'écrire, ils engendrent de nouvelles hypothèses à explorer, tant le matériau sur lequel nous avons travaillé est riche, inépuisé et peut-être même inépuisable. Nous reviendrons à la fin de ces conclusions sur les prolongements possibles qui se sont maintes et maintes fois imposés à nous et que nous n'avons pu mettre en œuvre dans le cadre de ce travail.

Mais tout d'abord, reprenons chronologiquement quelques étapes de notre parcours. L'étude de l'objet de recherche et de ses enjeux, dans un contexte d'inégalités scolaires, a rappelé qu'un contact entre l'école et les familles est difficile si l'attendu scolaire n'est pas décelable par les parents. Elle a aussi pointé que le temps scolaire hors la classe est différent selon la position des élèves dans la classe et que ceux qui ont besoin d'aide la reçoivent, dans cette situation, de non professionnels (parfois éloignés de l'école). Ensuite, le parallélisme entre l'évolution du travail scolaire hors la classe et celle de la stratification sociale depuis les années 60, nous a amené à constater que ces transformations mènent à la responsabilisation des individus sans qu'ils aient toujours les ressources nécessaires pour y faire face. Cependant, nous avons aussi pointé que des ressources parentales pourraient être repérées à travers une vision en termes de décroisement progressif entre classes sociales. Ces constats nous ont confortée dans notre souhait de diriger nos observations vers les familles considérées habituellement comme éloignées de l'école.

Les familles observées ont été choisies en fonction de leur situation socio-économique précaire, du niveau d'études des parents et du niveau scolaire des enfants. Il s'est en effet très vite avéré que les parents ne se sentent pas capables d'aider leurs enfants à partir de la troisième année de l'enseignement primaire (équivalent CE2). Nous avons constaté durant nos observations que la majorité des devoirs concernent la lecture et des calculs sur des nombres de 0 à 100. Il s'agit de savoirs « accessibles » (Thin, 2006), c'est-à-dire mis en œuvre dans la vie quotidienne des parents. Cette accessibilité des savoirs est parfois complétée par une présentation traditionnelle des tâches, dans le sens qu'elle semble être

des fondamentaux de l'école (les colonnes de calcul et les mots ou syllabes à lire). Néanmoins, malgré la limitation aux premières années d'enseignement primaire, nous avons constaté que certaines tâches posent problème aux parents quand elles leur sont moins familières (les représentations mathématiques sous forme de maisons à appartements, les signes mathématiques spécifiques aux apprentissages scolaires, les illustrations des mots à lire). Nous avons observé également que l'expérience scolaire des parents vient parfois perturber leurs explications lorsque ceux-ci anticipent des apprentissages scolaires ultérieurs, l'explication par le calcul écrit/posé en est l'exemple le plus marquant. Nous rappelons donc que les conclusions de l'étude sont restreintes à l'aide apportée par les parents à leur enfant en début de scolarité obligatoire.

Les données de l'étude ont été recueillies à partir d'enregistrements audio et vidéo en famille. Ceux-ci nous ont permis d'avoir accès à des comportements qui n'auraient peut-être pas été verbalisés en situation d'entretiens parce que perçus comme peu légitimes ou trop insignifiants par les parents.

Les pistes d'analyse que nous avons choisies afin de repérer des pratiques scripturo-scolaires s'articulent autour de deux concepts clés : « résistance » (de Certeau, 1990) et « réflexivité » (Boltanski, 2009). La « résistance » (de Certeau, 1990) invite à déceler la créativité et l'inventivité dans les pratiques quotidiennes pour résister à la domination. Elle incite ainsi à percevoir l'articulation entre ce qui est imposé et les ressources disponibles à partir des moments choisis (« occasions ») pour agir. La « réflexivité » apparaît, selon Boltanski (2009), lorsque l'action est interrogée car elle ne va plus de soi.

Le concept de « recontextualisation » (Bernstein, 2007) est un élément clé de notre analyse. Nous analysons la relocalisation des tâches scolaires dans le contexte familial. Nous avons constaté que les six portraits donnent l'impression que le travail hors la classe est constitué de tâches semblables d'une famille à l'autre, bien que nous ayons différencié les tâches dont une trace retourne vers l'école, le plus souvent des textes lacunaires à compléter, des autres devoirs dont aucune trace n'est visible par l'école (lecture, préparations d'évaluations). Ce qui leur donne une impression de similitude, c'est d'une

part leur isolement matériel puisque très peu de trace du travail réalisé en classe n'accompagne les devoirs. D'autre part, ce qui les rassemble est l'incapacité généralisée des enfants à les effectuer sans aide. En revanche, ce qui les différencie, au vu de nos observations, c'est la conception qu'ont les parents de l'aide qui leur est demandée selon qu'ils la considèrent comme plus ou moins légitime. L'étude de celle-ci associée à l'analyse de l'organisation du temps familial nous a permis de mettre au jour quatre modalités de rapport à l'école différentes que nous avons qualifiées de rapport de clôture, rapport de contrainte, rapport de responsabilité et rapport d'obligation. Le rapport de clôture se caractérise par une demande de l'école jugée légitime et une organisation du temps familial consacré aux devoirs proche de celle du temps scolaire en ce qu'il est limité dans le temps et séparé nettement des autres activités sociales. Le rapport de contrainte se caractérise par une demande de l'école jugée illégitime et une organisation du temps familial consacré aux devoirs éloignée de celle du temps scolaire en ce qu'elle ne semble ni limitée dans le temps (du moins explicitement) ni séparée des autres activités familiales. Le rapport de responsabilité se caractérise par une demande de l'école jugée légitime et une organisation du temps qui ne semble pas limitée dans le temps (du moins explicitement) tout en étant séparée des autres activités familiales. Le rapport d'obligation présente les mêmes traits que le rapport de responsabilité, excepté que la demande scolaire est jugée illégitime.

Nous avons croisé ces rapports à l'école avec différentes spécificités des familles : le nombre d'enfants, le redoublement effectif ou prédit de l'enfant observé et l'emploi des parents. Vu le nombre réduit de familles observées, nous ne pouvons en tirer des conclusions généralisables. Cependant, quelques éléments semblent intéressants à souligner dans ces conclusions, même si aucun d'eux ne permet, à lui seul, de catégoriser les différentes modalités de rapport à l'école. Tout d'abord, il faut rappeler que, sur les six enfants âgés de six à sept ans, deux ont déjà redoublé une année scolaire et deux sont en menace de redoublement. Ces deux derniers vivent une organisation du temps dont la durée est longue et séparée des autres activités familiales. Cela ne semble pas étonnant si les parents sentent leur enfant menacé de redoublement. Une mère trouve néanmoins la demande de compensation légitime et l'autre pas. Ensuite, trois des six enfants observés

appartiennent à des familles nombreuses, deux de ces trois familles présentent un rapport d'obligation à l'école, ce qui pourrait s'expliquer par une moindre disponibilité du parent. Enfin, les deux parents que nous avons classés dans un rapport de clôture à l'école sont les deux seuls parents qui ont un emploi et accompagnent les devoirs. Dans ces deux dernières familles, le décroisement (Mauger, 2006) ou « désenclavement » (Schwartz, 2011) entraînant davantage de contact entre classes sociales a semblé aussi plus important que dans les autres familles. Dans une famille, le métier de la mère la fait rencontrer des écrivains et dans l'autre, le métier du père se passe en partie dans l'école où il a donc l'occasion de côtoyer les enseignantes.

Nous avons ensuite ordonné les pratiques parentales en fonction des traces de scripturalité qu'elles donnent à voir. Les traits scripturo-scolaires que nous avons repérés ne sont pas associés à des familles particulières et n'apparaissent pas reliés de manière exhaustive aux différentes modalités de rapport à l'école. Autrement dit, il semble qu'un même rapport à l'école peut se décliner sous forme de traits scripturo-scolaires révélateurs de rapports à l'apprentissage différents et inversement.

Nous avons distingué différentes modalités de rapport à l'apprentissage que nous avons qualifiées de rapports d'objectivation, de monstration et d'autonomisation. Ceux-ci sont caractérisés principalement par des formes de tutelle qui « définissent l'espace-problème » de la tâche (Cuisinier, 1996). Le rapport d'objectivation à l'apprentissage se caractérise par la signalisation de caractéristiques déterminantes pour réaliser la tâche (Bruner, 1993) indépendantes des situations en vue d'objectiver les savoirs en jeu. Ce rapport à l'apprentissage est caractérisé par des pratiques qui ne transforment pas les tâches. Elles permettent de faire voir à l'enfant l'enjeu cognitif des tâches, de manière plus ou moins explicite selon les trois modalités et vont ainsi dans le sens d'un accès à la secondarisation (Bautier, 2009) et à la textualité (Rey, 2011,2014). Le rapport de monstration à l'apprentissage se caractérise par « la démonstration ou présentation d'un modèle des actions à exécuter » en vue de l'imitation par l'enfant et par « la réduction des degrés de liberté » (Bruner, 1993). Suite à nos analyses, nous avons distingué les démonstrations *a priori* et les démonstrations *a posteriori* en fonction des occasions à

partir desquelles elles se produisent. Les démonstrations *a priori* sont rares. Anticipation et littératie chronotopique sont ici des traces de scripturalité. Les démonstrations *a posteriori* sont nombreuses et procèdent par explication étape par étape de la procédure à suivre. Elles ne concernent que les tâches mathématiques. Nous pensons que ces pratiques, malgré les indices linguistiques qui indiqueraient des traces de scripturalité pour certaines d'entre elles, sont en fait proches des pratiques orales (Lahire, 1993a) du fait de l'intention exprimée par les parents. Contrairement aux démonstrations *a posteriori*, dire ou montrer la réponse aux enfants présente des traits oralo-pratiques, mais c'est une finalité d'apprentissage qui est exprimée par les parents lorsqu'ils sont amenés à réduire les degrés de liberté à. En ce sens, elles pourraient permettre d'attirer l'attention des enfants sur l'enjeu d'apprentissage. Le rapport d'autonomisation se caractérise par les pratiques de répétition et de reformulation des consignes ou des exercices à effectuer. Celles-ci visent à autonomiser l'enfant, parfois par la médiation d'un langage simplifié lors des reformulations.

Nous souhaitons terminer cette étude en posant la question du lien entre la résistance à la domination et les différentes modalités de rapport à l'école et à l'apprentissage. Nous avons avancé que les conditions pour préserver son identité propre, autrement dit pour ne pas subir la domination scolaire jusque dans l'organisation du temps familial sont un accompagnement parental considéré comme normal et réalisé sur un temps court séparé des autres activités familiales, même si cette résistance est rendue difficile par l'isolement matériel et cognitif du travail à domicile. Dans les deux familles présentant ce rapport à l'école de clôture, nous repérons l'alternance des trois modalités de rapport à l'apprentissage sous forme de « bricolage » adapté aux différents obstacles rencontrés durant la réalisation des devoirs. La plupart des pratiques dans ces familles sont sous le contrôle du parent qui, par son expérience, parvient à aider l'enfant de multiples manières. Dans les quatre autres familles, nous ne trouvons pas l'ensemble des modalités du rapport à l'apprentissage et constatons une alternance du contrôle de l'activité entre le parent, l'enfant et parfois l'enseignant auquel le parent a recours comme autorité ultime. Nous avons néanmoins repéré dans toutes les familles des traits scripturo-scolaires, même

si ceux-ci ne sont pas similaires dans chaque famille et apparaissent à des degrés divers selon les familles.

Avant de proposer quelques pistes pour poursuivre la recherche, nous tentons de synthétiser en quelques mots la réponse à la question qui était au centre de ce travail. Il nous semble, à l'issue de celui-ci, que nous avons dégagé quelques éléments susceptibles de nuancer la vision dichotomique des rapports entre modes de socialisation et classes sociales. Les résultats de l'enquête apportent des éléments de confirmation de la présence de traits scripturo-scolaires dans les familles, traits que nous avons aussi qualifiés de traces de scripturalité. Celles-ci nous semblent permettre de nuancer l'assignation des classes populaires à un mode de socialisation oralo-pratique. Nos résultats nous ont menée à un paradoxe étonnant. Nous constatons en effet que l'accompagnement des tâches scolaires se fait quasi totalement à l'oral ou par les gestes, les traits scolaro-scripturaux que nous présentons sont donc oraux ou gestuels. Nous interprétons ce constat à partir de la forme même du travail scolaire hors la classe. En effet, nous avons noté que, lorsque de l'écrit retourne à l'école (ce qui n'est pas le cas pour les tâches de lecture et de préparation d'évaluations), rien n'apparaît de ce que nous avons observé dans cette étude, puisque les traces écrites sont réduites à quelques traits, mots ou nombres à insérer dans les « trous » du texte scolaire, sur une feuille pré-formatée à cet effet. Cela pose sans doute plus largement la question des propriétés de l'écrit et de son rôle dans la communication entre l'école et les familles, question que nous n'avons pas approfondi mais qui semble intéressante à traiter.

Nous terminons la conclusion en proposant quelques autres prolongements possibles. Une première perspective, à l'issue de cette recherche, concerne le rapport entre les points de vue familio-centré et scolaro-centré. Sans entamer un nouveau recueil de données, il serait peut-être possible de mettre en lien les résultats de cette étude « familio-centrée » avec les études à perspective plus scolaro-centrée, notamment en termes de malentendus. Ceci pourrait amener à tenter de prendre davantage en considération le registre normatif spécifique des activités scolaires d'apprentissage.

Une autre perspective nous a été maintes fois suggérée lors des présentations en cours de recherche. Les questions des participants aux colloques ou congrès portaient la plupart du temps sur la comparaison des pratiques parentales avec celles des autres classes sociales. Il est certain que voir l'aide apportée par des parents de milieux sociaux plus proches de l'école apporterait un éclairage complémentaire au point de vue que nous avons choisi. Plus spécifiquement, à l'issue de ce travail, il nous semblerait intéressant d'observer l'aide apportée par des parents à des élèves en difficultés scolaires, issus de milieux sociaux plus proches de l'école.

Il semble aussi que nos analyses pourraient apporter un éclairage sur les pratiques de classe, même si celles-ci ne constituent pas notre objet d'étude. De notre expérience, il nous semble que nous trouvons des traces de ces trois rapports à l'apprentissage dans les propos des enseignants, du moins chez les enseignants débutants que nous avons souvent l'occasion d'observer. Observer, dans les classes, la manière dont les consignes et exercices sont reformulés à l'oral et jusqu'où les réponses ou « presque » réponses sont données à certains élèves par d'autres lors des cours dialogués semblerait une piste intéressante à suivre pour déjouer les processus de différenciation actives et passive dans les classes.

Bibliographie

Arborio A.M. et Fournier P. (2005). *L'observation directe*, Armand Colin.

Barré-De Miniac C. et al. (dir.) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'harmattan.

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*, Presses Universitaires de France.

Barthélemy M. (1998). Associations des parents et familles populaires : les raisons d'une rencontre manquée. *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, 74-87.

Bautier E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan.

Bautier E. (2001). Note de synthèse [Pratiques langagières et scolarisation]. *Revue française de pédagogie*, n°137(1), 117-161.

Bautier E et Rochex J.Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence, in J. Deauviau et J.P.Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La dispute.

Bautier E. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école, in D. Frandji et P. Vitale (dir.), *Actualité de Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Presses Universitaires de Rennes.

Bautier E. (2009). « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage », in Groupe français d'éducation nouvelle, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute.

Bautier E. et Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Presses Universitaires de France.

Bergonnier-Dupuy G. (1995). *Stratégie éducative et développement cognitif du jeune enfant: incidence de la stratégie éducative et des différents modes d'interactions de tutelle sur les compétences cognitives de l'enfant de trois ans* (thèse de doctorat en psychologie, Université Toulouse II, non publiée).

Bernstein B. (1990). *Class, Codes and Control, vol. IV : The structuring of pedagogic discourse*, Routledge.

Bernstein B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Presses de l'université Laval.

Boltanski L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Gallimard.

Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz.

Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*, Les éditions de minuit.

Bourdieu P. (1986). *Habitus, code et codification*, in Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 64, 40-44.

Bresson M. (2007). *Sociologie de la précarité*, Armand Colin.

Bruner J.S. (1993). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Presses Universitaires de France.

Castel R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Seuil et La République des Idées.

Castel R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Editions du Seuil.

Castel R. et Duvoux N. (2013). *L'avenir de la solidarité*, Presses Universitaires de France.

Castel R. *et al.*, (2008). « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? », *Sociologies pratiques* n° 17, 15-27.

Cèbe S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat à l'université Aix-Marseille I.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin.

Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Anthropos.

Chartier A. M. et Janssens F. (1996). Les Interactions maître—élèves dans l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle, in *Piaget centennial conference 'The Growing Mind', Geneva*.

Chevrier J. (1997). La spécification de la problématique, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 51-84), Presses de l'université de Québec.

Cuisinier F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? *Enfance*, vol. 49, n° 49-3, 361-381.

Cunha M.D.C. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente. *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, 180-200.

De Certeau M. (1990, 1^{ère} éd. 1980). *L'invention du quotidien 1. arts de faire*, Gallimard.

Delbos G. et Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*, Ed. de la Maison des sciences de l'homme.

Dossier parents-enseignants (2006). *Le monde de l'éducation*, 18-38.

Dubet F. (dir.) (1997). *Ecole, Familles : le malentendu*, Editions Textuel.

Dubreuil B. (2000). *Collèges en milieux populaires : " Ces mots qui veulent nous changer "*, L'Harmattan.

Erickson F. (2004). *Talk and Social Theory : Ecologies of Speaking and Listening in Everyday Life*, Polity Press.

Félix M.C. (2003). Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire, thèse de doctorat à l'Université de Provence.

Forquin J.C. (1976). Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social *Revue française de pédagogie*, vol. 35, n°1, 44-48.

Gayet D. (2000). *L'école contre les parents*, INRP.

Glasman D. (1999). Note critique à propos de l'ouvrage de Daniel Thin. Quartiers populaires. L'école et les familles 1998, Presses Universitaires de Lyon, *Revue Française de Pédagogie*, 166.

Glasman D. et Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.

Goody J. (1979). *La raison graphique*, Editions de minuit.

Goody J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*, Presses Universitaires de France.

Goody J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La dispute.

Grignon C. (2008). Handicap linguistique, handicap social et handicap intellectuel, in D. Frandji et P. Vitale, (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Presses Universitaires de Rennes, 121-132.

Hess R. et Weigand G. (2006). *L'observation participante dans les situations interculturelles*, Economica/Anthropos.

Illich I. et Durand G. (1971). *Une société sans école*, Editions du Seuil.

Joigneaux C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, n°169, pp 17-28.

Joigneaux C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné, *Revue Française de pédagogie*, n°185, 117-161.

Joshua S. et Félix C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, 89-97.

Kakpo S. (2009). Familles populaires - L'accompagnement du travail scolaire à l'épreuve de l'entrée au collège, *cahiers pédagogiques*, n°475.

Kakpo S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Presses Universitaires de France.

Kherroubi M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*, Erès.

Kherroubi M. (2009). Aspects d'une externalisation, in P. Rayou, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes.

Kohn R.C., Abdat O., Cakku E., Famery K. (1994). Les initiatives parentales : la dynamique de leur articulation avec les initiatives instituées pour l'éducation des enfants, in Durning P. et Pourtois J.P. (dir.), *Education et famille*, De Boeck, 163-188.

Kohn R.C. (1998). *Les enjeux de l'observation*, Anthropos.

Kohn R.C., Negre P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, L'harmattan.

Lahire B. (1993a). *La raison des plus faibles*, Presses Universitaires de Lille.

Lahire B. (1993b). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*, Armand Colin.

Lahire B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes.

Le Breton J. (1998). L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents. *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, 88-102.

Laparra M. et Margolinas C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires, *Le français aujourd'hui* n°177, 55-64.

Laparra M. et Margolinas C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littératie*, De Boeck Education.

Marcel J.F., Olry P., Rothier-Bautzer E., Sonntag M. (2002). Note de synthèse. Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, n°138, 135-170.

Margolinas C, René de Cotret S. et Giroux J. (2006). Transformation de situations sociales et leurs conséquences sur certaines connaissances en jeu en contexte scolaire, in R. Malet (dir.), *L'École, lieu de tensions et de médiations : Quels effets sur les pratiques scolaires ? Actes du colloque international de l'AFEC* (pp. 60-66). Lille.

Mauger G. (1991). Enquêter en milieu populaire, *Genèses*, 6, 125-143.

Mauger G. (2006). Les transformations des classes populaires en France depuis trente ans, in Lojkine *et al.* *Nouvelles luttes de classes*, Presses Universitaires de France, 29-42.

Mauger G. (2013). *Repères pour résister à l'idéologie dominante*, Editions du croquant.

Maulini O. (2000). Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs, *Bulletin du groupement cantonal genevois des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines* (GAPP), n°80, 24-26.

Maulini O. et Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions, in O. Maulini et C. Montandon (dir.) *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck.

Maxwell J.A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*, Editions Universitaires Fribourg Suisse.

Meunier J.C. (2013). *Quand l'école rentre à la maison. Le temps scolaire à la maison, ses causes et ses conséquences*, Bruxelles : FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel).

Migeot-Alvarado J. (2000). *La relation école-familles : " Peut mieux faire "*, ESF.

Millet M. et Thin D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses Universitaires de France.

Minassian L. (2016). Littératies en acte dans deux classes du bac pro agricole. Une construction médiatisée des inégalités socio-scolaires, *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 10, n°3, 373-400.

Paillé P. et Mucchielli A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4e éd. Armand Colin.

Pair C. (1998). *L'école devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*, Hachette.

Peneff J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, La découverte.

Peretz H. (1998). *Les méthodes en sociologie: l'observation*. La découverte.

Périer P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes.

Perrier D. (2008). Pratiques enseignantes et différenciation : l'exemple de l'écriture scolaire, *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol 41, 107-125.

Perrenoud P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Droz.

Pharo P. (1985). Enseignement agricole et mise en place sociale. *Formation Emploi*, n°12(1), 26-31.

Poullaouec T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute.

Pourtois J.P. et Desmet H. (1998). Parents, agents de développement, in MEN (dir.), *Les familles et l'école. Apports de la recherche, points de vue des praticiens*, 49-67, MEN, DEP, 101.

Privat J.M. (2009). La raison graphique à l'œuvre, *Les actes de lecture* n°108, 45-54.

Rayou P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes.

Rayou P. et Van Zantem A. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*, Presses Universitaires de France.

Reuter Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, n° 131/132, 131-154.

Rey B. (2011). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherches en éducation*, n°10, 34-44.

Rey B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*, De Boeck.

Rey B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité, *Recherche et Formation*, n° 40, INRP, 43-58.

Rochex J.-Y. (1997). Les ZEP : un bilan décevant, in J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation en France*, (pp. 123-141), La dispute.

Rochex J.Y. (2008). L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que sociologiste, in D. Frandji et P. Vitale (Eds), *Actualité de Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (pp. 101-118), Presses Universitaires de Rennes.

Rochex J.Y. et Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes.

Rockwell E. (2009). Note critique à propos de l'ouvrage de Bernard Lahire. La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir, Presses Universitaires de Rennes, 2008, *Revue Française de Pédagogie*, 166.

Roulleau-Berger L. (2003). La production d'espaces intermédiaires, *Hermès* n° 36, CNRS Editions. <http://hdl.handle.net/2042/9370>

Schwartz O. (2011). *Peut-on parler des classes populaires ?* La vie des idées.fr.

Thin D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon.

Thin D. (2006). Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices, *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n°32, 211-225.

Thin D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires, *Informations sociales*, n°154, 70-76.

Vincent G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon et Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon.


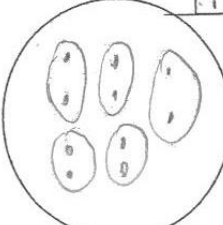
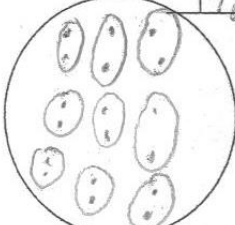
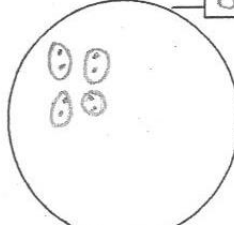
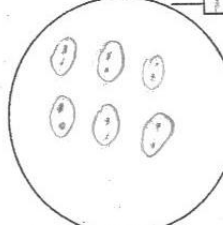
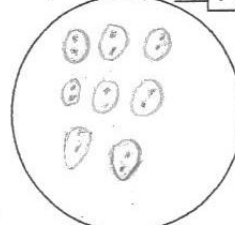
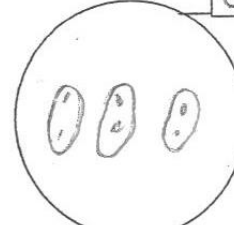
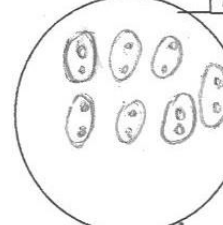
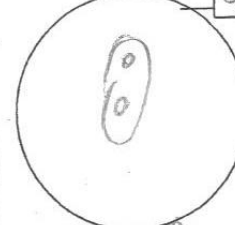
Wacquant L. (1989). Corps et âme [Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°80(1), 33-67.

Ziff P. (1960). *Semantic Analysis*, Cornell University Pres.

Annexe : devoirs

Portrait 1 : obs. 4 (je dessine des tas)

Je dessine des tas

 <p>4</p> <p>2 tas de 2 = 4 2 fois 2 = 4 2 x 2 = 4</p>	 <p>10</p> <p>5 tas de 2 = 10 5 fois 2 = 10 5 x 2 = 10</p>	 <p>18</p> <p>9 tas de 2 = 18 9 fois 2 = 18 9 x 2 = 18</p>
 <p>8</p> <p>4 tas de 2 = 8 4 fois 2 = 8 4 x 2 = 8</p>	 <p>12</p> <p>6 tas de 2 = 12 6 fois 2 = 12 6 x 2 = 12</p>	 <p>16</p> <p>8 tas de 2 = 16 8 fois 2 = 16 8 x 2 = 16</p>
 <p>6</p> <p>3 tas de 2 = 6 3 fois 2 = 6 3 x 2 = 6</p>	 <p>14</p> <p>7 tas de 2 = 14 7 fois 2 = 14 7 x 2 = 14</p>	 <p>2</p> <p>1 tas de 2 = 2 1 fois 2 = 2 1 x 2 = 2</p>

Portrait 1 : obs. 6 (Les euros : pièces et billets)



(Portrait 1, obs. 6, p. 1) Consigne : observe attentivement le dessin de la page précédente et réponds aux questions)


LES EUROS : PIÈCES ET BILLETS

Observe attentivement le dessin de la page précédente et réponds aux questions.

1) Mathieu est à la caisse. S'il donne à la vendeuse un billet de 10 euros pour payer son livre, que devra-t-elle lui rendre ?
1€

2) Que pourrait acheter Mathieu avec l'argent restant ?
un bic


3) Lucie doit acheter un nouveau plumier, un cartable et une boîte à tartines. Voici le contenu de son porte-monnaie :



A-t-elle suffisamment d'argent ?
non


4) Alexandre a reçu 20 euros de sa grand-mère. Il adore les bandes dessinées. Combien pourra-t-il en acheter avec cette somme ?
6 livres

5) Dessine la monnaie que devra lui rendre la vendeuse.



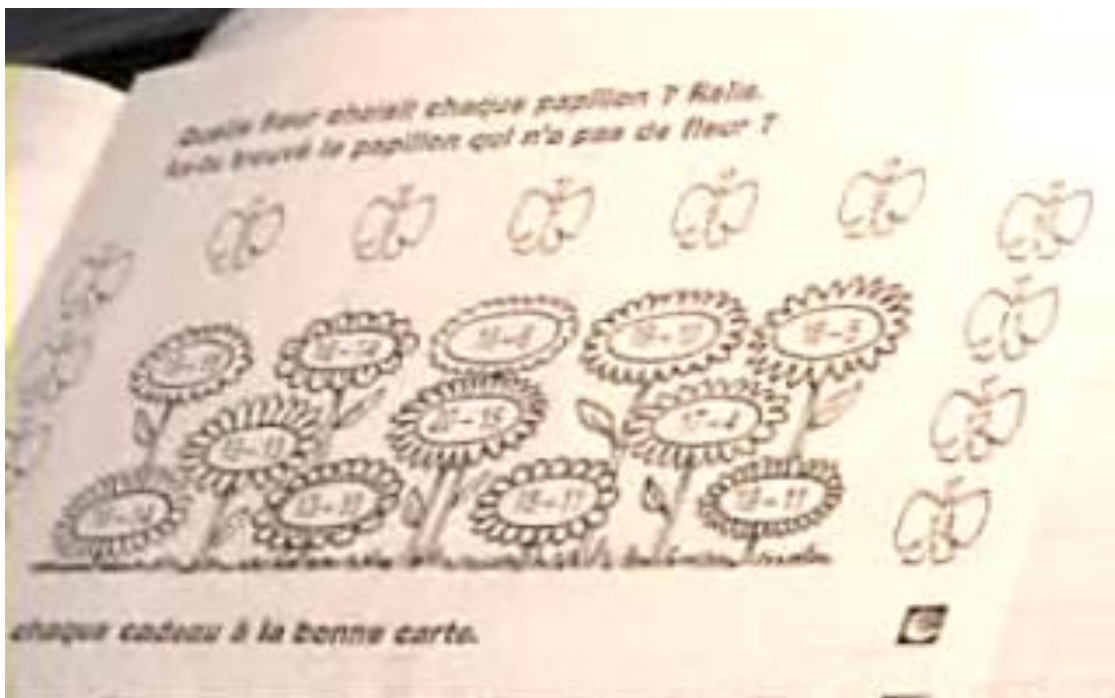
6) J'ai 7 euros en poche. Aide-moi à tout dépenser !
 Je pourrais acheter : *un plumier*
 ou bien *une boîte à tartines et un bic*
 ou bien *un ballon et une corde*
 ou bien *des marqueurs et une B.D*
 ou bien *2 B.D et un bic*

7) Voici ce que contient la caisse de Madame Jeanne. Aide-la à faire les comptes.



= 6.37€

Portrait 1 : obs. 8 (tâche + extrait de transcription)



P : Bon, tu fais 19 moins 18, ça te fait ?

B : 1 (ton interrogatif)

P : Mmm ?

B : 1 (ton interrogatif)

P : Oui, donc tu relies. Voilà.

P : 14 moins Eee ... 18 moins 14, ça te fait ?

B (silence de 10 secondes pendant lequel B dit tout bas « je sais pas »)

P : 1 moins 1, ça fait ?

B : 1 moins 1 ?

P : 1 moins 1, ça fait ?

B : 1 moins 1

P : 1 moins 1, ça fait ?

B : zéro

P : Oui. Et 8 moins 4 ?

B : 8 moins 4 ... 4 ... 14 (ton content de celui qui a trouvé la réponse)

P : Non... 18 moins 14, ça fait ?

B : Je sais pas

P : Ben si, tu viens de le dire.

B : 40

P : ça fait ?

B : 40

P : Non, allez tu viens de le dire, 18 moins 14, ça fait ?

B : Je sais pas

P : 8 moins 4, ça fait ?

B : Ben 14

P : Non puisque 1 moins 1 ça fait 0, donc 8 moins 4, ça fait ?

B : 10

P : 8 moins 4, ça fait ?

B : 8 moins 4 ... 4

P : Donc 18 moins 14, ça fait ?

B : Eee ... 4

P : Oui, donc tu relies

B : 16 moins

P : 16 moins 14

B : (silence de 6 secondes, il regarde la caméra)

P : Comme c'est les mêmes chiffres devant, hein, et ben, tu ne fais plus que 6 moins 4

B : 6 moins 4 ... 2

P : Donc

B : Je relie alors

P : Voilà !

P : 19 moins 13

B : Ah !

B : 9 moins 3

P (en chevauchement avec le « 9 moins 3 » de B) Donc tu fais 9 moins 3

B : 6

P : Oui

B : Trouvé d'un coup !

P : Ah maintenant

B : 13

P : 13 moins 10

B : 13 moins 10 3 moins

P : (l'interrompant) Ce que tu dois faire, c'est 1 moins 1, il te reste ?

B : 1 moins 1 ? 10

P : Mais non, il ne te reste plus que combien ?

B : Ben ... 13 moins 10 ... 2 ?

P : Ben non

B : 3

P : Oui

P : Bon, maintenant c'est plus dur hein, $20 - 15$?

B : $20 - 15$? ... $2 - 1$, ça, c'est déjà 1 ... 0

P : Non

B : 0 moins 5

P : Donc, si t'as fait

B (coupant son père) 15 !

P : Non, donc si t'as fait « $2 - 1$ », ça fait ?

B : 1 ?

P : ça fait ?

B : Ben, je sais pas. Ben, $2 - 1$, c'est ...

P : ça fait ?

B : 1

P : Donc, ce qui fait « $10 - 5$ »

B : C'est pas « $10 - 5$ »

P : Mais si puisque t'as fait « $2 - 1$ », tu fais « $10 - 5$ »

B : 5 . Donc, je peux mettre le 5 . C'est celui-là ?

P : Oui. Bien

B : 16 Oh ... $18 - 6$

B : 18 ... 18 ...

P : Tu fais « $8 - 6$ » et tu gardes le 1

B : $8 - 6$... Ou alors $6 + 8$

P : Non, non, non ...

B : Eee...

P : $8 - 6$, ça fait ?

B (comptant sur ses doigts) « $8, 7$ » ... 2

P : Oui, donc il te reste le 1 devant, donc ça fait ?

B : 12 ?

P : Oui.

B : (en reliant sur sa feuille) Et voilà le 12 ... Touc !

P : $19 - 10$

B : C'est facile, 1

P : $19 - 10$

B : 19 ?

P : Donc de 10 à 19

B : 0

P : Non, il te reste combien ? De 10 à 19 , il te reste ?

B (silence) Ben, je sais pas (en regardant la caméra)

P : Si

B : 19 – 10

P : Quand c'est « - 10 », tu n'enlèves que la dizaine, donc il te reste ?

(L'enfant lâche son crayon qui tombe par terre, il le ramasse)

P : Si tu n'enlèves que la dizaine, il te reste combien ?

B : ...

P : Si t'enlèves la dizaine à 19, regarde (fait un geste de la main sur le cahier, je pense qu'il cache le « 1 » de « 19 »), ça fait ?

B : 10 ?

P : Non

B : (inaudible) 19

P : Ben « 1 – 1 », ça fait ?

B : 0

P : Donc, il ne te reste plus que le ?

B : 19

P : Non

B : 0

P : T'as dit la réponse.

B : Non, je ne l'ai pas dit.

P : Si

B : 9

P : Oui

P : 18-11

B : 18-11 (7 secondes de silence) ... Là, c'est juste derrière le 8

P : Non

B : 4

P : 19 - Eh 18 – 11. Comme c'est le même chiffre, là devant, tu ne prends pas attention, donc ...

B : Là, c'est 0 (interrompant son père)

P : tu fais 8 – 1, c'est tout.

B : 8 – 1 ... 0

P : Dis, bébé

B : 8 – 1, c'est ... 7 ,

P : Ben oui

B : Donc, c'est 7

P : Ben oui

B : Mais j'l'avais dit qu' c'était 7 !!

P : Maintenant

P : 16 – 5

B : 16 – 5 ... 14

P : Non, tu n'enlèves que 5 à 6

B : ça fait 1

P : Oui. Et le 1 qui est devant, ça fait ?

B : Eh ... 11

P : 17 – 4, c'est la même chose

B : 17 – 4

P : De 7, tu enlèves 4 et tu, tu retiens le 1

B : Donc, on peut faire comme ça, 17, et je compte 1 à 1 (Il décompte tout bas : 17, 16 puis dessine des petits points avec son crayon sans appuyer sur le bureau en silence comme il le fait souvent ...) puis écris « 13 »

B : 19 – 11, on peut regarder ceux-là ? (20 secondes)

P : Ah, non

B : Ceux-là, c'est pas bon

P : Si, si, si ... Mais ... Ecoute ... Ecoute ... Regarde : « Quelle fleur choisit chaque papillon ? Relie. As-tu trouvé le papillon qui n'a pas de fleur ? »

B : Ici

P : Donc, tu dois entourer ?

B : Ici ?

P : Oui. Et donc la fleur ?

B : 19 – 11

P : Oui

Portrait 1 : obs. 14 (Relie chaque moment de la journée à l'horloge...)

Les chiffres.

Activity	Time
Je dors	12h30
Je me lève	12h15
Je dine	17h15
Je vais à l'école	9h15
Je soupe	6h30

Portrait 1 : obs. 18 (Les droites parallèles)

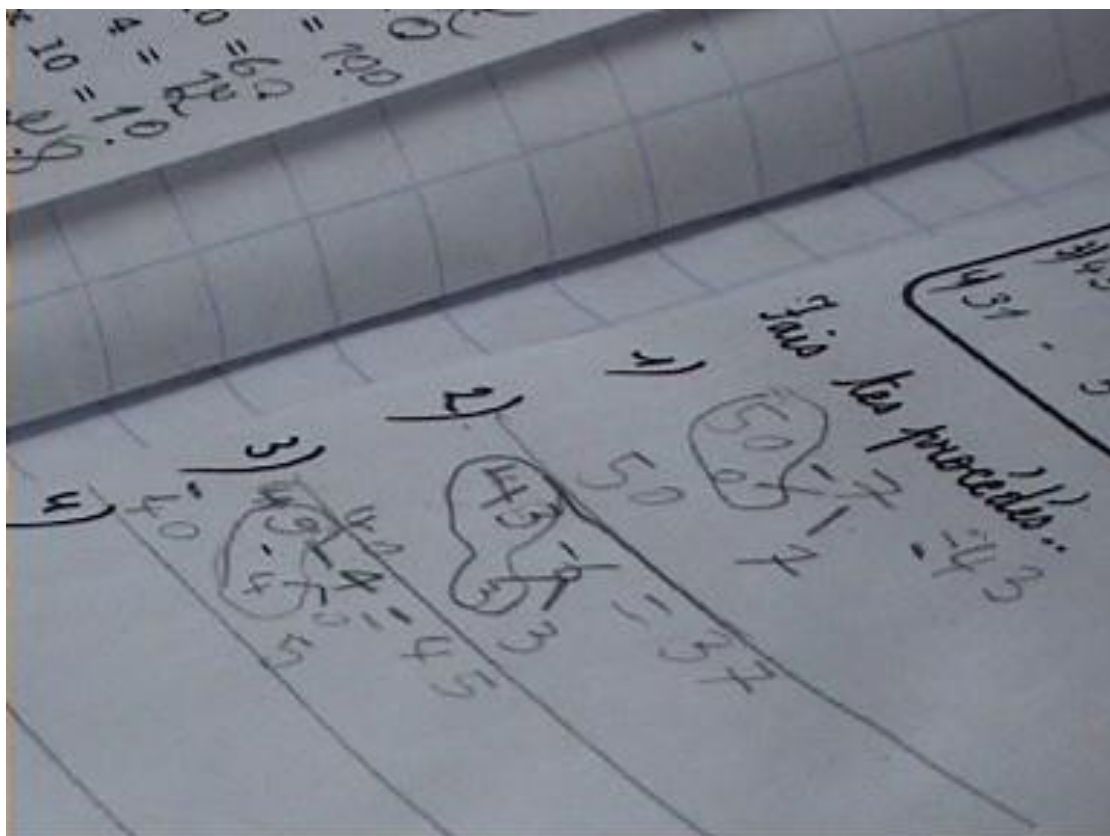
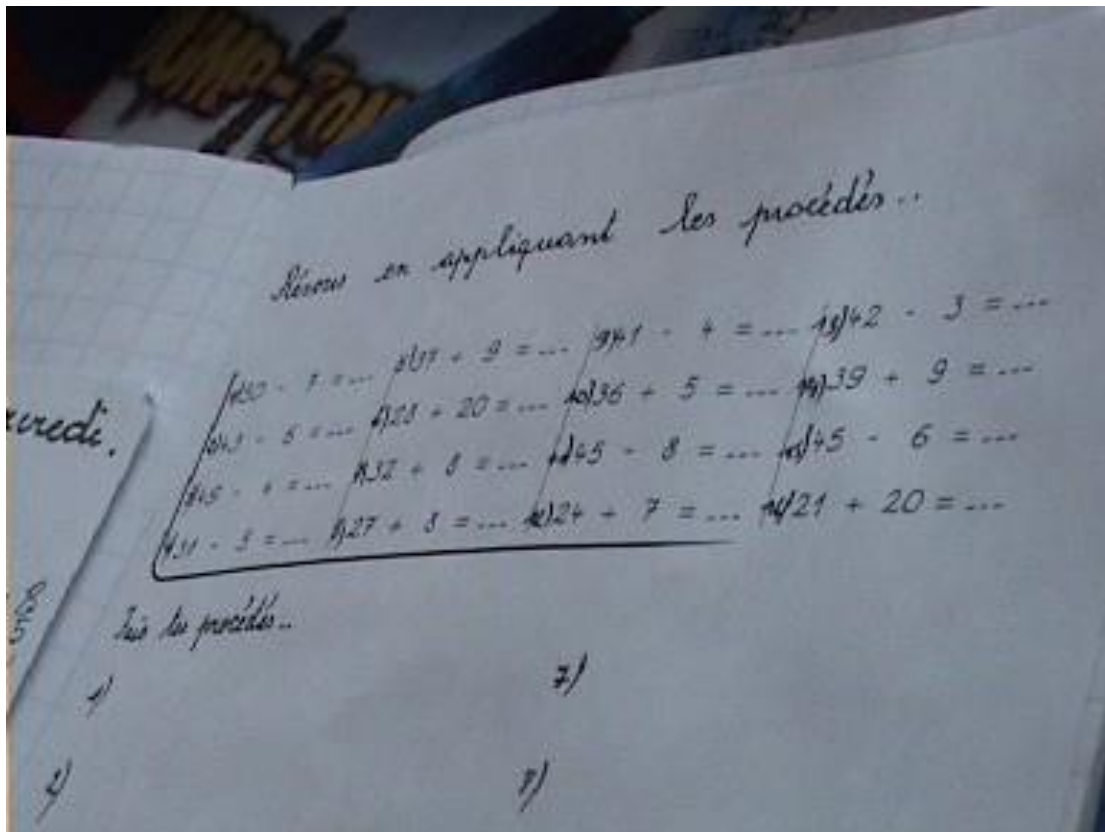
(Consigne : Dans ce dessin, reconnais :

- les droites parallèles à la ligne bleue
- les droites parallèles à la ligne rouge
- les droites parallèles à la ligne verte.



Repasse les différentes droites parallèles du dessin avec la couleur voulue.)

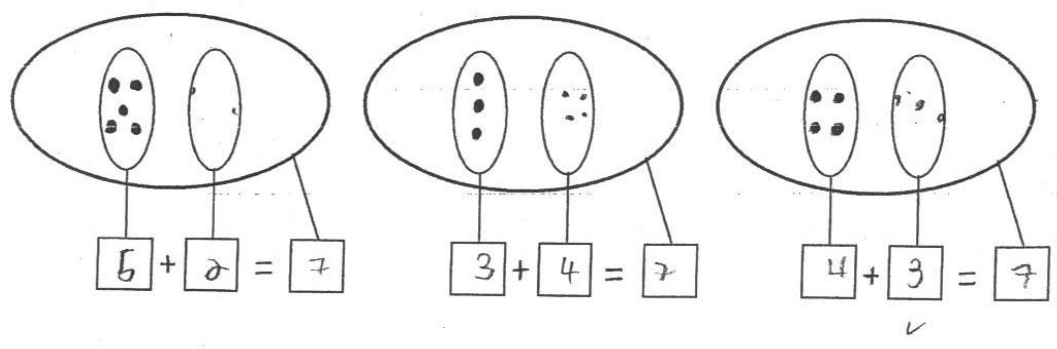
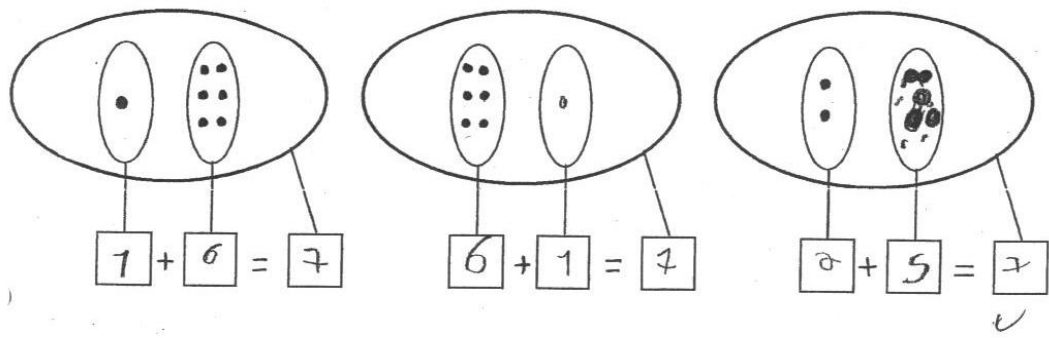
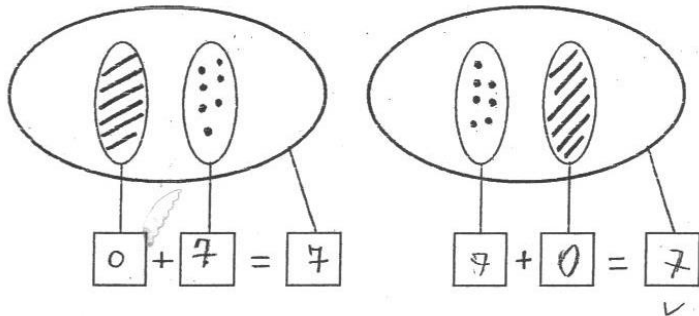


Portrait 1 : obs. 21 (Résous en appliquant les procédés)




La décomposition du nombre 7

Compte  puis écris  les calculs.

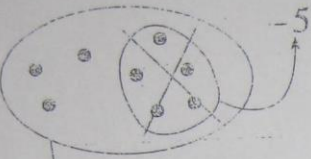


Portrait 2 : obs. 6 (Les nombres de 1 à 10)

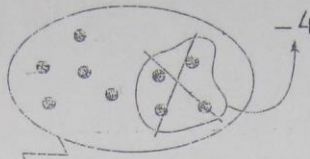
1^{ère} année 

Les nombres de 1 à 10

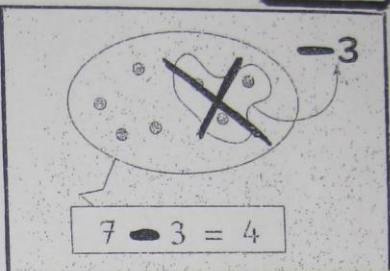
Calcul



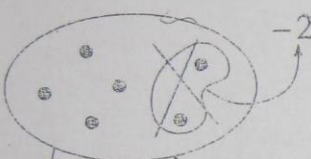
$8 - 3 = 5$



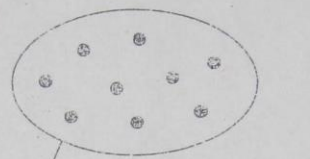
$9 - 4 = 5$



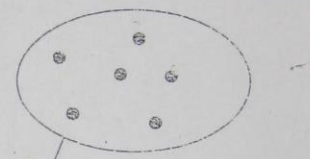
$7 - 3 = 4$



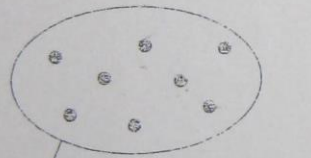
$6 - 2 = 4$




$9 - 5 = 4$



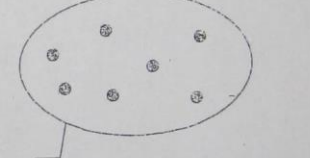
$6 - 4 = 2$



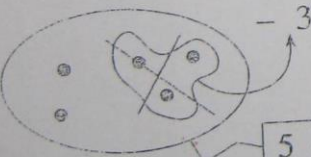
$8 - 4 = 4$



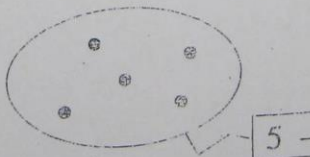
$9 - 2 = 7$




$7 - 5 = 2$




$5 - 3 = 2$




$5 - 1 = 4$



$5 - 2 = 3$




$5 - 5 = 0$




$5 - 4 = 1$




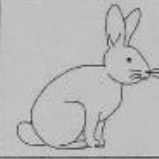
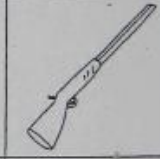


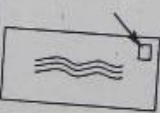













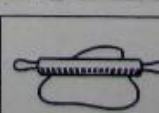


Portrait 2 : obs. 7 (Les lettres b et p)

Les lettres [b] et [p]

1. Colorie  en bleu les dessins où tu entends [p] et en vert ceux où tu entends [b].



2. Complete  les mots par [b] ou [p].

					
parapluie	pain	balance	lapin	carabine	broche
					
patine	timbre	table	feuille	sable	poubelle
					
piano	monnaie	fourchette	broche	bateau	chandelle
					
poire	parapluie	bicyclette	rouleau	poulet	lampe à huile

Portrait 2 : obs. 7 (Les nombres de 1 à 10)

Date : _____

Les nombres de 1 à 10

Compte et calcule

$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 9 \quad 1 \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 4 \quad 6 \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 7 \quad 3 \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 1 \quad 9 \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 5 \quad 5 \end{array}$$

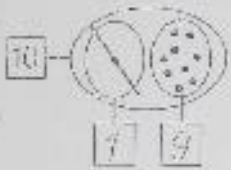
$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 6 \quad 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 3 \quad 7 \end{array}$$

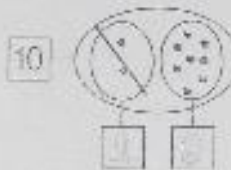
$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 8 \quad 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 2 \quad 8 \end{array}$$

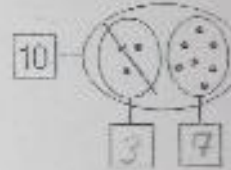
$$\begin{array}{c} 10 \\ \diagdown \quad \diagup \\ 9 \quad 1 \end{array}$$



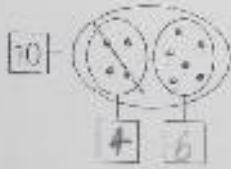
$10 - 1 = 9$



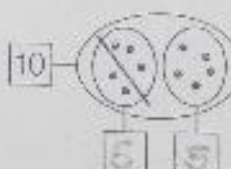
$10 - 2 = 8$



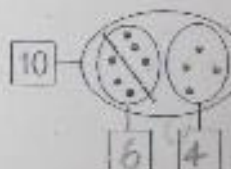
$10 - 3 = 7$



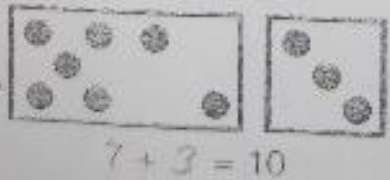
$10 - 4 = 6$



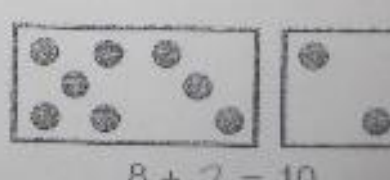
$10 - 5 = 5$



$10 - 6 = 4$




$7 + 3 = 10$

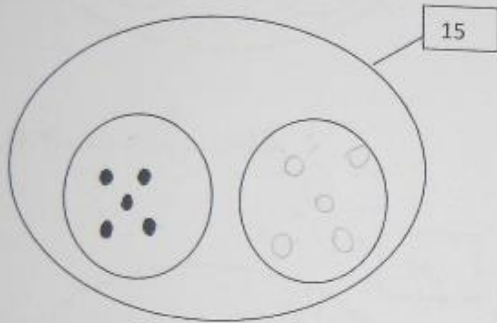


$8 + 2 = 10$

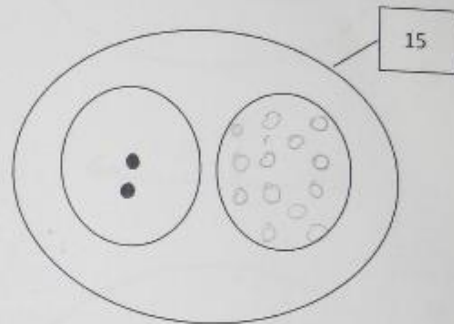
Portrait 2 : obs. 8 (Complète pour avoir 15)

Le nombre 15

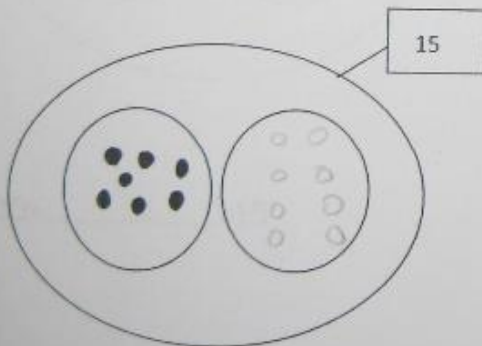
1. Complète  pour avoir 15.



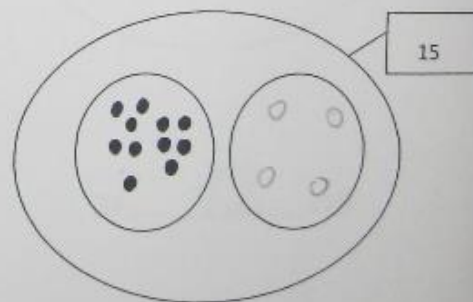
$$5 + 5 + 5 \dots = 15$$



$$2 + 13 \dots = 15$$

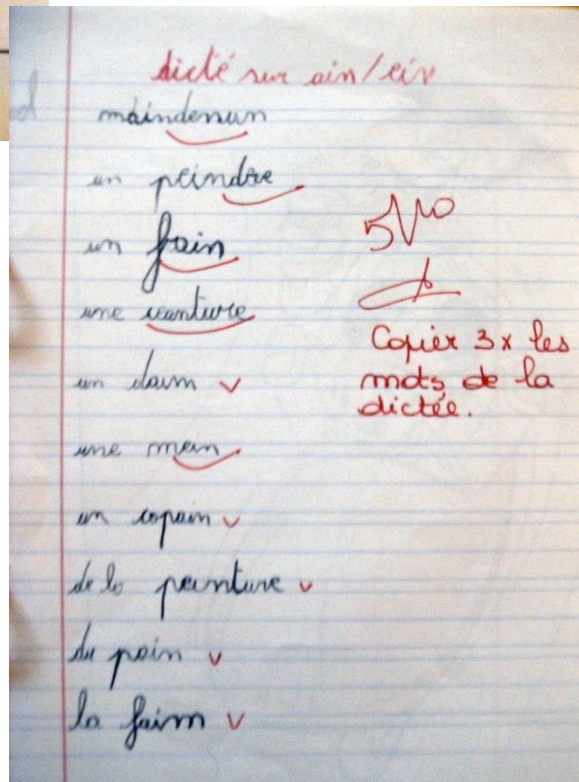
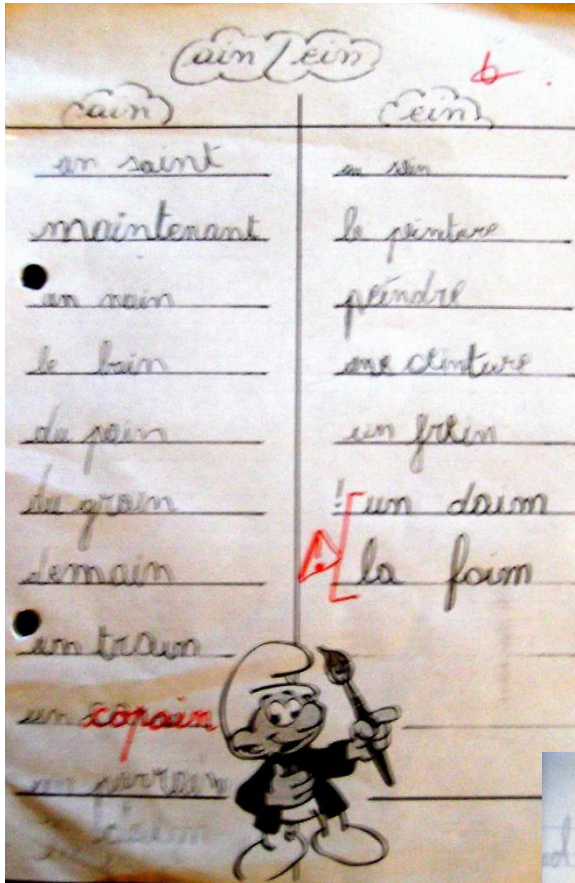


$$7 + 8 \dots = 15$$




$$11 + 4 \dots = 15$$

Portrait 3 : obs. 3 (préparation de dictée : mots avec ain/ein)



Portrait 3 : obs. 6 (DU + DU = D / D = DU + DU)

Prénom: _____ Date: _____

 $DU + DU = D \quad / \quad D = DU + DU$

(A)

$$45 + 25 = \begin{pmatrix} 40 & + & 20 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 5 & + & 5 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 70$$

$$33 + 47 = \begin{pmatrix} 30 & + & 40 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 3 & + & 7 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 80$$

$$42 + 18 = \begin{pmatrix} 70 & + & 10 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2 & + & 8 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 70$$

$$56 + 34 = \begin{pmatrix} 50 & + & 30 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 6 & + & 4 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 90$$

$$27 + 33 = \begin{pmatrix} 20 & + & 30 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 7 & + & 3 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 60$$

$$12 + 18 = \begin{pmatrix} 10 & + & 10 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2 & + & 8 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 30$$

$$61 + 29 = \begin{pmatrix} 60 & + & 20 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 1 & + & 9 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 90$$

$$44 + 26 = \begin{pmatrix} 40 & + & 20 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 4 & + & 6 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 70$$

$$68 + 12 = \begin{pmatrix} 60 & + & 10 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 8 & + & 2 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 80$$

$$23 + 47 = \begin{pmatrix} 20 & + & 40 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 3 & + & 7 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 70$$

(B)

$$80 = 42 + 38$$

$$70 = 26 + 45$$

$$50 = 13 + 37$$

$$40 = 21 + 19$$

$$90 = 42 + 48$$

$$60 = 49 + 11$$


$$30 = 15 + 15$$

$$40 = 27 + 13$$

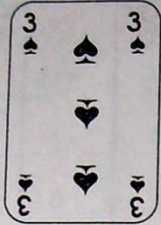
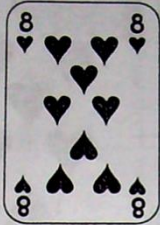
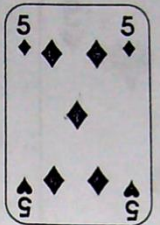
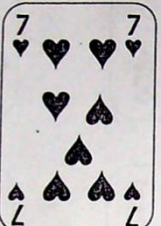
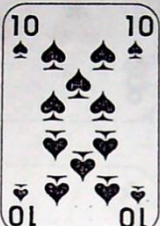
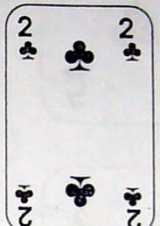
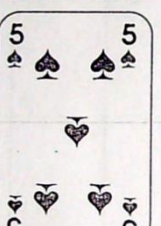


$$90 = 15 + 75$$

$$80 = 39 + 41$$

Portrait 3 : obs. 6 (1. Pour gagner, il faut avoir le plus de points...)



1. Pour gagner, il faut avoir le plus de points.
Qui a gagné ?

Émilie			
Guillaume			
Sabrina			

Complète : Émilie a : ...9... + ...8... + ...5... = ...16

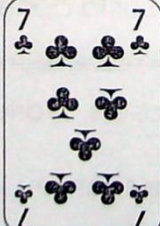
Guillaume a : ...7... + ...10... + ...2... = ...19

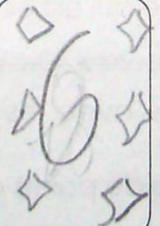
Sabrina a : ...5... + ...6... + ...9... = ...20

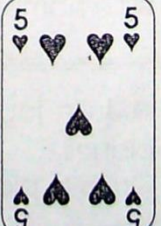
C'est Sabrina qui a gagné.

2. Dessine la carte qui manque. Tu peux choisir n'importe quelle figure.

7 + ...6... + 5 = 18







TOTAL

.....

12

.....

TOTAL

.....

4

.....

TOTAL

.....

20

.....

Portrait 3 : obs. 12 (Evaluation : Les tables)

Les tables

Évaluation 6/45

*cut em 2x → jeu de 14h20 à 15h20
jeu de 9h30 à 10h10 15 min.*

x	2	10	3	5	27 : 3 =	25 : 5 = 5	16 : 4 =
1	2	10	4	5	50 : 5 = 10	9 : 3 = 3	36 : 4 =
5	20	50	15	25	32 : 4 = 8	100 : 10 = 10	6 : 3 =
8	16	80	24	40	50 : 10 = 5	45 : 5 = 9	18 : 2 = 9
2	4	20	6	10	12 : 3 = 4	8 : 4 = 2	20 : 4 = 5
6	12	60	18	30	21 : 3 = 7	90 : 10 = 9	10 : 2 =
9	18	90	27	45	30 : 3 = 10	15 : 5 =	28 : 4 =
3	6	30	9	15	70 : 10 = 7	40 : 4 =	20 : 10 =
7	14	70	21	35	30 : 5 = 6	24 : 4 =	15 : 5 =
					18 : 3 = 6	24 : 3 =	16 : 2 =

6/15 1/15

12 : 4 =	60 : 10 =	24 : 3 =	24 : 4 =
40 : 5 =	35 : 5 =	36 : 4 =	45 : 9 =
14 : 2 =	80 : 10 =	40 : 10 =	20 : 5 =
30 : 5 =	8 : 2 =	25 : 5 =	24 : 3 =
10 : 2 =	16 : 4 =	28 : 4 =	80 : 10 =

1/10

30

:2 :3 +12 :4 +17 x2 -22 :4 +37

Portrait 3 : obs. 15 (Relie chaque situation à l'opération qui convient)

13) Relie chaque situation à l'opération qui convient.

$10 - 5 = 5$

Emma avait 10 €. Elle en a dépensé 5. Combien lui reste-t-il ?	•	•	10 + 5
5 classeurs coûtent 10 €. Quel est le prix d'un classeur ?	•	•	10 - 5
Ma sœur a acheté 10 livres à 5 €. Combien a-t-elle payé ?	•	•	10 x 5
Dans ma classe, il y a 10 filles et 5 garçons. Combien d'élèves y a-t-il en tout ?	•	•	10 : 5


Handwritten notes on the left side of the table:
- Next to the first row: $10 - 5 = 5$
- Next to the second row: $10 : 5 = 2$
- Next to the third row: $10 \times 5 = 50$
- Next to the fourth row: $10 + 5 = 15$

Handwritten connections:
- A line from the first row's dot to the second row's dot.
- A line from the second row's dot to the first row's dot.
- A line from the third row's dot to the second row's dot.
- A line from the fourth row's dot to the first row's dot.

Portrait 4 : obs. 2 (Savoir calculer. Le carré magique)

SAVOIR CALCULER
LE CARRÉ MAGIQUE

La sorcière a laissé tomber son pot de peinture sur notre carré...
Arriveras-tu tout de même à le compléter?
(Uniquement les cases grises.)




1			5			
						70
						50
						100

Notre sorcière farceuse a jeté un drôle de sort sur ce carré-ci... il est en petits morceaux. Complète-les.

58	59
68	
77	78
86	87
96	

11	12	13	14
		23	
		33	
		43	

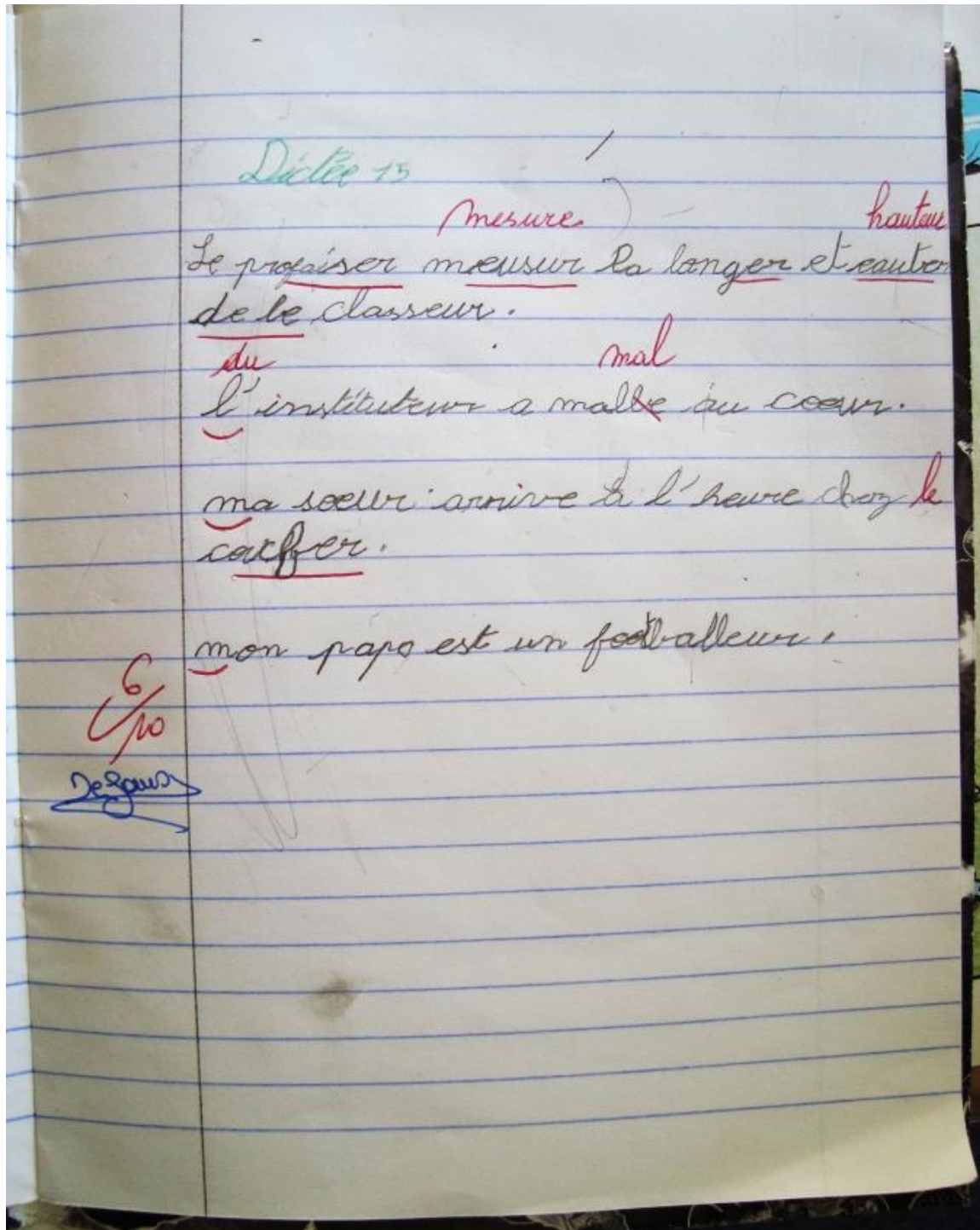
19		
28	29	30
39		



36	37			
	47	48		
		57	58	
			67	70

6		9			
15	16	17	18	19	20
26		29			

Portrait 4 : obs. 5 (correction d'une dictée)



Portrait 4 : obs. 8 (Je suis un champion en calcul)

Je suis un champion en calcul!

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
10 ✓	60 ✓	90 ✓		
4 ✓	5 ✓	10 ✓		
2 ✓	7 ✓	10 ✓		
20 ✓	20 ✓	3 ✓		
8 ✓	20 ✓	5 ✓		
4 ✓	8 ✓	20 ✓		
35 ✓	10 ✓	10 ✓		
20 ✓	20 ✓	10 ✓		
10 ✓	30 ✓	15 ✓		
40 ✓	7 ✓	6 ✓		
10/10	10/10	10/10	/10	/10

Portrait 4 : obs. 15 (Additions)

J'apprends
fiche 79

Additions avec passage [Du + u = Du] (1)

$35 + 8 = ?$		
Du + u = D		
C	D	u
+		
=		
=		



$35 + 8 = 43$

Complète puis écris les réponses.

$26 + 7 = ?$		
C	D	u
+		
=		

$26 + 7 = 33$

$48 + 6 = ?$		
C	D	u
+		
=		

$48 + 6 = 54$

$33 + 9 = ?$		
C	D	u
+		
=		

$33 + 9 = 42$

$57 + 4 = ?$		
C	D	u
+		
=		

$57 + 4 = 61$

Portrait 4 : obs. 15 (Le nom est au masculin ou au féminin)

Le nom est au masculin ou au féminin

1

Écris « un » quand c'est possible.

cette () main	mon (un) père	ce (un) cœur
votre () bouche	du (un) papier	au (un) cinéma
ta () moto	ta () mère	ton (un) carré
mon (un) bureau	la () mer	son (un) disque

2

Écris « une » quand c'est possible.

ce () magasin	l' () homme	ton () bouquet
ta (une) poupée	ta (une) montre	notre () cinéma
cette (une) fumée	mon () marron	la (une) musique
notre () ami	mon () voisin	son () dessin

3


Classe les noms suivants.

ton crayon	ce cri	l'armoire	ton verre	<u>ma sœur</u>
le rat	ta banane	du café	<u>leur soupe</u>	
	cette fille	mon parrain	cette souris	

<p>Je peux écrire « un » devant le nom.</p> <p><u>un crayon</u> <u>un rat</u></p> <p><u>un cri</u> <u>un café</u></p> <p><u>un verre</u> <u>un parrain</u></p> <p style="text-align: center;">Je suis au <u>MASCUIN</u>.</p>	<p>Je peux écrire « une » devant le nom.</p> <p><u>une armoire</u> <u>une sœur</u></p> <p><u>une banane</u> <u>une fille</u></p> <p><u>une souris</u> <u>une soupe</u></p> <p style="text-align: center;">Je suis au <u>FÉMININ</u>.</p>
---	---

Ajoute quatre noms dans chaque colonne.

<p><u>un chien</u></p>	<p><u>une quans</u></p> <p><u>une abéc</u></p>
------------------------	--



Portrait 5 : obs. 1 (Les lettres [a] et [o])

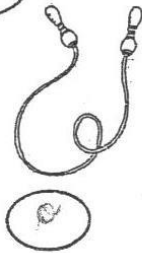
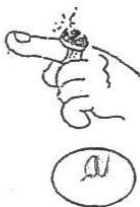
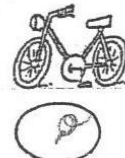
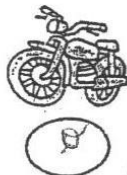
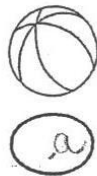
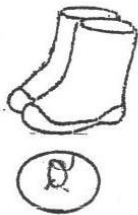
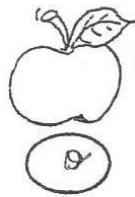
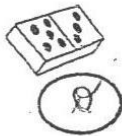
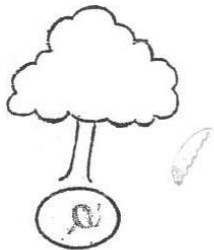
Date : 16-10-08

1^{ère} année



Les lettres [a] et [o]

Ecris  la lettre que tu entends dans chaque mot.




Portrait 5 : obs. 3 (Le nombre 4)

Date : 03-10-2020

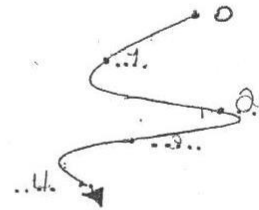
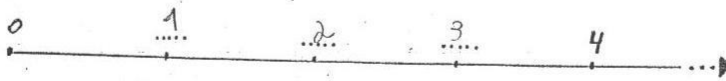
1^{ère} année



Le nombre 4

Complète  les droites des nombres.


to



Ecris  les nombres dans le bon ordre.

1 / 0 / 2 / 3 / 4

0 / 1 / 2 / 3 / 4

Complète  l'appartement de 4.

Portrait 5 : obs. 8 (Plus grand, plus petit, égal)

Date : 20-11-08

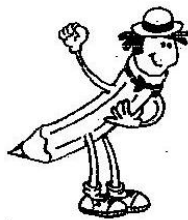
1^{ère} année



Plus grand ($>$), plus petit ($<$), égal ($=$)

Compte et écris ce que tu vois sur les dés et les cartes.

Ensuite, complète chaque situation avec le bon signe.



	 $6 > 4$ ✓	 $2 < 5$ ✓
 $3 = 3$ ✓	 $4 < 5$ ✓	<p>Invente</p> $5 < 6$ ✓
 $4 > 1$ ✓	 $3 < 6$ ✓	 $2 = 2$ ✓
 $5 < 6$ ✓	 $6 > 4$ ✓	 $5 = 5$ ✓

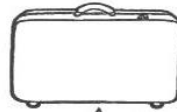
Lecture



Ajoute la syllabe qui manque : le - la - li - lo - lu



la casserole...



la valise



le lapin



la sablou



le lion



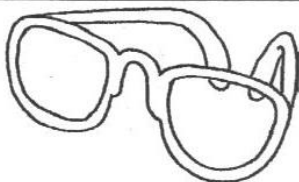
la comotiv



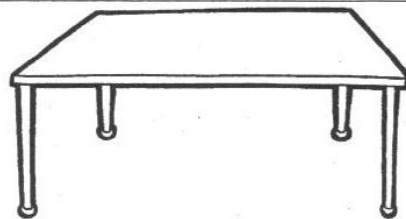
la lune



l'école



les lunettes



la table

Portrait 5 : obs. 10 (Les signes <, >, =)

Date : 27-11-08

1^{ère} année

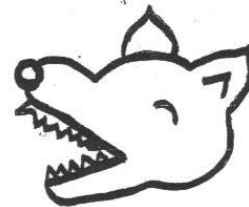


Les signes <, >, =

1. Imagine et complète librement.

$0 < 1$ | $2 > 1$ | $0 = 0$

$1 = 1$ | $1 < 3$



2. Pense et complète.

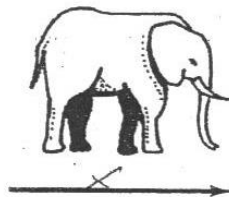
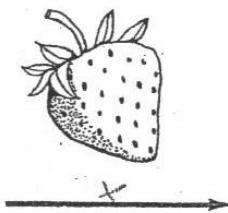
$5 > 4$	$2 < 3$
$7 > 0$	$6 < 7$
$3 < 7$	$9 = 9$
$1 > 0$	$4 < 5$
$6 < 8$	$1 < 7$

La lettre f, F, f, F

1. Colorie si tu [f]



2. Mets une croix où tu entends [f]

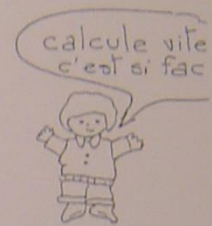


Portrait 6 : obs. 3 (+/- 0 +/- 1)

$\dots + 0 + \dots$	$\dots + 1 + \dots$
$\dots - 0 - \dots$	$\dots - 1 - \dots$

1) $3 + 0 = .$
 $5 + 0 = .$
 $7 + 0 = .$
 $0 + 2 = .$
 $0 + 1 = .$

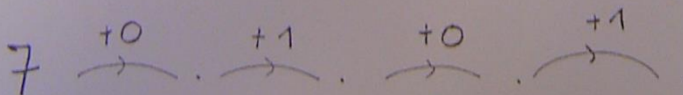
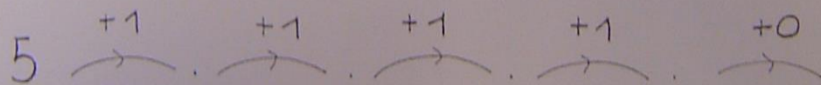
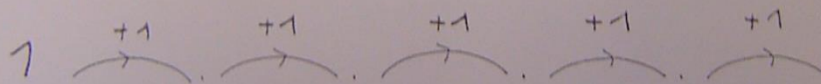
2) $4 - 0 = .$
 $8 - 0 = .$
 $1 - 0 = .$
 $0 - 0 = .$
 $7 - 0 = .$



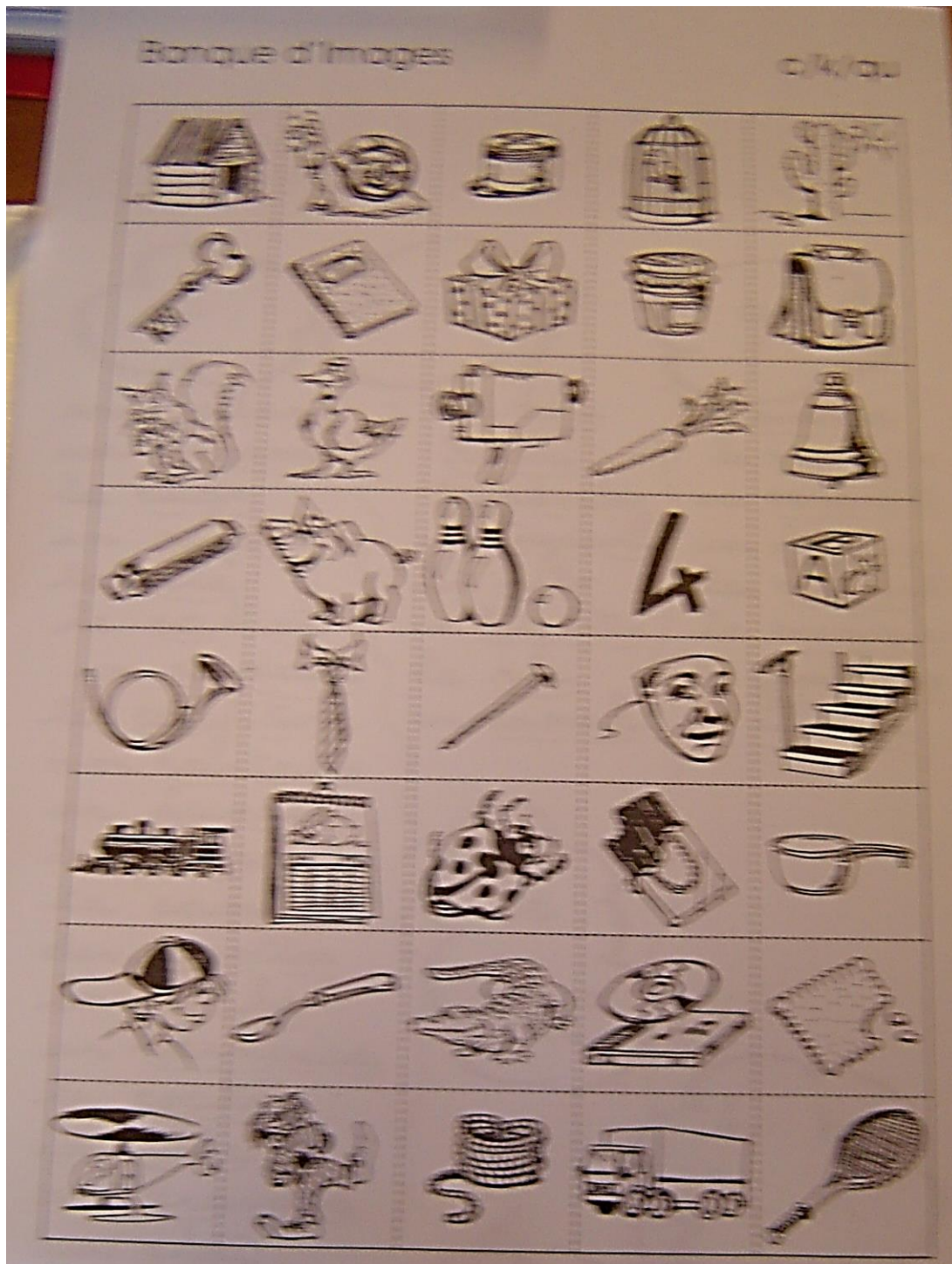
3) $1 + 1 = .$
 $5 + 1 = .$
 $8 + 1 = .$
 $1 + 7 = .$
 $1 + 2 = .$

4) $7 - 1 = .$
 $8 - 1 = .$
 $5 - 1 = .$
 $3 - 1 = .$
 $9 - 1 = .$

5) Les flèches



Portrait 6 : obs. 4 (Banque d'images C/K/QU)




Portrait 6 : obs. 10.3 (Banque d'image « ch »)



Portrait 6 : obs. 10.5 (Exercices Lacunaires)

Exercices lacunaires







Autant de chaque côté du signe =


$3 + \dots = 9$	$5 - \dots = 2$
$2 + \dots = 5$	$7 - \dots = 2$
$\dots + 9 = 10$	$10 - \dots = 6$
$\dots + 3 = 6$	$8 - \dots = 1$

$4 = 2 + \dots$	$2 = 10 - \dots$
$8 = 5 + \dots$	$3 = 6 - \dots$
$10 = \dots + 5$	$0 = 5 - \dots$
$7 = \dots + 1$	$8 = 10 - \dots$

Réflexion :

$5 + \dots = 10$	$10 - \dots = 4$	$9 - \dots = 3$
$8 + \dots = 9$	$7 - \dots = 5$	$6 - \dots = 3$
$3 + \dots = 6$	$8 - \dots = 2$	$2 + \dots = 4$
$4 + \dots = 10$	$10 - \dots = 8$	$1 + \dots = 10$



Portrait 6 : obs. 8 et 10.6 (Entoure tous les « k ». Retrouve les mots cachés)

Entoure tous les « k ».

Retrouve les mots cachés.