



**HAL**  
open science

**Quelle ” transmission ” possible dans un espace de transition ? Pratiques d’accompagnement des devoirs scolaires par des parents de milieux populaires défavorisés**

Françoise Robin

► **To cite this version:**

Françoise Robin. Quelle ” transmission ” possible dans un espace de transition ? Pratiques d’accompagnement des devoirs scolaires par des parents de milieux populaires défavorisés. Biennale internationale de l’éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00780605

**HAL Id: halshs-00780605**

**<https://shs.hal.science/halshs-00780605>**

Submitted on 24 Jan 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Quelle « transmission » possible dans un espace de transition ? Pratiques d'accompagnement des devoirs scolaires par des parents de milieux populaires défavorisés.

*Françoise Robin, Chercheuse, CIRCEFT-ESCOL  
Université Paris 8- Université Libre de Bruxelles, Belgique*

**Résumé :** Cette communication porte sur la transmission des savoirs au sein de familles socio-économiquement précarisées en Belgique francophone. A partir d'observations de parents d'enfants âgés de six ou sept ans, il s'agit de décrire et d'interpréter les phénomènes de transmission en cours dans des pratiques d'accompagnement scolaire. Saisir, comprendre et objectiver les manières de faire des parents socio-économiquement précarisés nous semble important dans le contexte d'échec scolaire important des enfants issus de ces familles. L'interprétation des données de cette recherche emprunte aux modèles de Bernstein (2007) et plus particulièrement aux concepts de « contrôle », « cadrage » ainsi qu'aux « principes de sélection ».

**Mots clés :** Transmission, scripturalité, école-famille, précarité socio-économique, accompagnement scolaire.

---

### Introduction

Notre recherche se centre sur l'analyse de pratiques de transmission dans les familles populaires précarisées, plus particulièrement autour des modes de faire avec les tâches scolaires. Elle se situe dans le contexte plus global du questionnement de l'échec scolaire des enfants de milieux populaires. Nous définissons ces familles par la juxtaposition de deux termes : « populaires » dans une perspective plutôt historique et sociologique (Hoggart, 1970 ; Périer, 2005) et « précarisées » en référence aux différents degrés de difficultés rencontrées par ces familles (revenus, logement, accès à l'emploi et à l'éducation ...) (Bresson, 2007).

A l'instar de Schwartz (2011), nous pensons que pour décrire les pratiques des classes populaires en tenant compte de leur évolution au cours de ces dernières décennies, il faut « 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 ». Comme le remarque Olivier Schwartz, cela n'est sans doute pas nouveau, 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).

## Ancrage théorique

En continuité, mais aussi en rupture, avec les travaux de Goody (1979, 1994), Lahire (1993) et de Certeau (1990), nous œuvrons dans les dichotomies ou oppositions entre culture orale/écrite, milieux populaires/moyens, que nous dépassons en travaillant les modes de circulation entre les différents univers. Nous voulons donc investiguer ces questions qui nous semblent délaissées dans un champ de la sociologie de l'éducation où des sortes d'homologies se sont installées et ne sont plus remises en question entre socialisation scolaire et scripturalité d'une part et socialisation familiale populaire et oralité d'autre part. En effet, au vu de nos observations, il nous semble que ces deux paires ne sont peut-être pas (plus) si différenciées du fait de la diffusion et l'imprégnation de la forme scripturale et de ses modes de pensées dans tous les milieux sociaux, y compris dans les familles populaires précarisées.

Les modèles théoriques de Bernstein (2007) ont été conçus pour décrire « toutes les instances pédagogiques », notamment la famille et l'école qui sont au cœur de notre recherche. C'est pourquoi ils sont apparus pertinents pour analyser les matériaux recueillis. Ils ont pour objectif de « générer des descriptions spécifiques » afin de fournir les éléments nécessaires à l'analyse « des processus de transmission » (p. 26).

Lors des premières analyses, nous avons remarqué le caractère mixte des pratiques d'accompagnement des parents. Ces pratiques se caractérisaient par leur adéquation au contexte immédiat des situations de vie quotidienne, mais aussi par leur pouvoir de « recontextualisation » c'est-à-dire leur pouvoir de faire des liens entre les éléments du savoir transmis (Robin, 2010). Ces constats étaient fondés sur les notions de « pédagogie segmentée » et « pédagogie institutionnelle<sup>1</sup> » (Bernstein, 2007). La « pédagogie segmentée » concerne la transmission de savoirs quotidiens, « de sens commun », elle se fait parfois tacitement par imitation d'un modèle, parfois via des modes plus explicites. D'autre part, la « pédagogie institutionnelle » transmet d'autres formes de savoirs. Celles-ci ont le plus souvent la forme d'une structure cohérente, explicite qui possède systématiquement des principes. Lors de la transmission de ces savoirs, les liens sont davantage privilégiés entre les

---

<sup>1</sup> A 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.

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

Notre conclusion signalait que « toute transmission nécessite une sorte de sélection », celle-ci étant dépendante notamment de la position sociale des transmetteurs (Bernstein, 2007)<sup>2</sup>. Nous souhaitons donc, pour poursuivre et investiguer les principes de sélection qui sont en œuvre dans les pratiques de transmission. Pour tenter d'y accéder, nous avons choisi d'examiner le « contrôle » exercé par les parents sur cette transmission. Nous allons donc évoquer ici un aspect de notre recherche. Il concerne les différentes formes de transmission dans une relation spécifique d'accompagnement scolaire qui seront ici examinées à partir de la question du « contrôle » exercé sur la transmission.

Après avoir précisé ce que Bernstein entend par « contrôle » et en quoi ce macro-concept peut aider à interpréter les pratiques de transmission observées, nous nous interrogerons à propos des principes de sélection qui produiraient cette transmission.

- **Comment s'exerce le « contrôle » sur la transmission dans l'accompagnement des devoirs scolaires ?**

Pour conceptualiser cette « macro contrainte » qu'est le contrôle sur la transmission pédagogique, Bernstein introduit la notion de cadrage qui constitue un « micro processus ». L'introduction de cette notion (associée à celle de « classification » que nous n'abordons pas ici) a permis, selon lui, de montrer comment des relations de contrôle « étaient transformées en modalités de communication » (p. 183).

La transmission pédagogique ou « action pédagogique » va donc être caractérisée en partie par ce que Bernstein a appelé le « cadrage » . Celui-ci permet de repérer qui a le contrôle dans la relation entre le transmetteur et l'apprenant et sur quoi ce contrôle va s'exercer. Selon lui, il « devrait pouvoir s'appliquer à toute relation pédagogique » (p. 37) en régissant les règles de production du discours pédagogique (p. 38).

Le cadrage organise (dirige) donc la manière dont le discours va être transmis à l'intérieur d'un contexte pédagogique spécifique. En général, avec un cadrage fort, on trouve une pédagogie visible, le transmetteur exerce un contrôle explicite sur la communication ; « la transmission explicite réfère à une pédagogie qui désigne de façon explicite (ou tente de le faire) les principes, procédures et textes à acquérir » (p. 248). Par contre, avec un cadrage faible, on aura affaire plutôt à une pédagogie invisible ou tacite, une « transmission dans laquelle montrer ou modéliser précèdent 'faire' » (p. 248).

---

<sup>2</sup> La transmission dépend sans doute également des « conditions sociales de transmission » qui ont été étudiées par ailleurs, voir Millet M & Thin D. (2005) et Lahire (1995).

- **Quels principes de sélection ?**

Pour Bernstein, toute transmission nécessite une sélection. Les règles de transmission sont des faits sociaux ; si ce sont des faits sociaux, il y a des principes de sélection. Cette sélection va privilégier certains aspects et ces choix vont dépendre de la position/situation sociale du transmetteur. Dans notre recherche, nous envisageons la position sociale du transmetteur selon deux points de vue. Nous prenons en compte d'une part l'expérience familiale des parents, et plus particulièrement la position de précarité des familles observées. D'autre part, nous considérons l'accompagnement scolaire en tant que situation intermédiaire. Dans un espace de transition, est traité un objet provenant de l'école - prescrit par celle-ci - et amené à y retourner.

Nous émettons l'hypothèse que différentes modalités de cadrage coexistent dans les pratiques des parents. Leurs pratiques de transmission ne peuvent donc être caractérisées par un seul type d'attitude, ce qui serait réducteur et proche des théories déficitaires associées parfois aux milieux socio-économiquement défavorisés. Nous souhaitons donc montrer qu'au-delà de leurs apparitions successives ou simultanées, ces différents cadrages peuvent être interprétés comme une adaptation aux différentes situations ou contraintes (dispositifs et dispositions contraignants). La sélection et le processus de recontextualisation en œuvre pourraient être décrits et interprétés en partie en tant qu'actualisations de l'écrit et modes de pensée associés, ceux-ci ayant pénétré l'univers domestique des familles populaires précarisées observées.

## **Approche méthodologique et population de l'enquête**

Nous avons observé douze familles (belges ou issues de l'immigration) au cours de cette recherche. Sept d'entre elles ont été observées durant une année scolaire (135 observations dont 72 enregistrées et 55 filmées) tandis que cinq familles ont été observées durant une période variant entre un et trois mois (21 observations dont 9 enregistrées et 2 filmées)<sup>3</sup>. Les situations ont été observées au moment de l'aide aux devoirs par les parents à leurs enfants âgés de six à sept ans, en première ou deuxième année de l'enseignement primaire. Les observations se sont déroulées au sein des familles à l'heure habituelle des devoirs, l'observateur s'adaptant à l'horaire familial afin de perturber le moins possible l'organisation de celle-ci. Les premières observations dans chaque famille n'étaient ni enregistrées ni filmées et ont fait l'objet de comptes rendus. Ensuite, lorsqu'il semblait à l'observateur que la demande pouvait en être faite, les observations ont été d'abord enregistrées, puis filmées et retranscrites.

---

<sup>3</sup> Les observations de ces familles ont été arrêtées pour différentes raisons : souhait de l'enfant ou de la famille, décision des parents d'inscrire l'enfant dans un dispositif d'aide aux devoirs ou déménagement et perte de la trace d'une famille sans papier.

Pour cette communication, le choix s'est porté d'une part, sur les pratiques de l'une de ces familles qui a été observée durant un an de manière hebdomadaire. 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. La famille occupe le rez-de-chaussée d'une maison dans un quartier « intermédiaire » en ville. Le beau-père travaille comme soudeur. La mère est sans emploi. Nous mettrons par moments, pour appuyer notre propos, les observations de cette famille en perspective avec celle d'autres familles.

Les pratiques prises en compte ici sont restreintes à l'accompagnement des tâches mathématiques. S'agissant de tâches scolaires du début de l'enseignement primaire, elles ont à voir avec les savoirs mathématiques, mais aussi avec les « connaissances » et l'expérience immédiate (Deauviau & Terrail, 2007)<sup>4</sup> ou les savoirs de sens commun (Bernstein, 2007).

Au sein de ces pratiques, nous nous interrogeons sur la sélection qui peut amener une mère à expliciter à son enfant la stabilité des résultats des opérations mathématiques « ça ne change pas » ainsi qu'à lui présenter une vision des mathématiques comme un réseau de « liens » qui incite à « réfléchir » : « Rappelle-toi  $7 \times 4$ , c'est toujours 28. Ça ne change pas, ok. Oui. Il faut comme ça réfléchir et lier tout ensemble parce que c'est tout lié. ».

Cette mère peut également quelques jours plus tard, à propos d'une tâche composée d'additions à résoudre – ici, «  $67 + 6$  » - dont la consigne fait référence au passage de la dizaine<sup>5</sup>, recommander à son enfant de compter sur ses doigts « 68, 68, 70, 71, 72, 73 ». Cette mère met en avant des principes de simplicité, voire simplification, de vitesse et de sécurité : «  $67 + 6$ . 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 ».

Ces deux exemples ne sont pour nous que des illustrations de différents cadrages potentiels. L'un nous semble marqué par l'intemporalité, le caractère abstrait et dépersonnalisé de l'écrit (Goody, 1979), tandis que l'autre est plutôt centré sur la procédure pour atteindre un résultat correct exprimée parfois plus explicitement, par exemple « c'est bizarre comme tu comptes, toi. ; ça fait rien, tant que le résultat est bon ».

Nous allons tenter dans un premier temps de présenter notre démarche à partir d'un extrait d'observation que nous avons artificiellement scindé en trois fragments. Ensuite, nous montrerons en quoi les injonctions, formulations, questionnements des parents en cours d'action peuvent être éclairés par leurs commentaires hors et sur leurs pratiques.

---

<sup>4</sup> Deauviau et Terrail distinguent la « transmission des savoirs » où l'école « organise l'entrée dans la culture écrite et l'apprentissage des savoirs formalisés, scientifiques et culturels, développés en son sein » de la « transmission des connaissances qui peut désigner tout aussi bien les transmissions plus diffuses, et plus proches de l'expérience immédiate, qui peuvent s'opérer dans la famille, dans le groupe des pairs, etc. » (p. 9).

<sup>5</sup> Le titre de la tâche est : U + DU (avec passage de la dizaine).

## Démarche d'analyse et résultats

L'extrait que nous présentons concerne un devoir mathématique dont le titre est  $DU+DU=D / D=DU+DU$  (voir annexe). Les dix premiers exercices sont identiques :  $DU + DU = (...+...)+(...+...) = \dots$  (ex :  $45 + 25 = (...+...) + (...+...) = \dots$ ). Les dix calculs suivants sont indiqués sous la forme  $D = DU + \dots$  (ex :  $80 = 42 + \dots$ ). Vu le titre sibyllin, l'attendu ne semble pas très explicite pour la deuxième partie, sinon si l'enfant ou le parent peuvent faire le lien avec la première partie de la tâche.

Au début de l'observation, la mère est en train de gommer toutes les réponses de la deuxième partie réalisée en classe, car elles sont fausses. L'enfant exprime son incapacité à réaliser la tâche « mais je sais pas comment ... ». Ce début d'interaction n'est pas un hasard, nous trouvons en effet l'expression de cette difficulté dans pratiquement toutes les observations réalisées durant cette recherche, parfois il s'agit de longs silences, parfois c'est plus explicite : « je sais pas » ; « je voudrais faire avec toi parce que j'arrive pas ... », etc. Les situations où l'enfant « sait » font vraiment figure d'exception.

### 1. Différentes modalités de cadrage

#### 1.1. « Faire voir, faire faire » ... entre « laisser faire » et « faire à la place de » ...

Pendant que la mère efface, elle propose explicitement de montrer : « je vais te montrer » ; « je te montre comment ».

La maman est en train d'effacer les résultats sur la feuille.

M : ...oui mais c'est pas bien...26 plus 50 ça ne fait pas 70, ça fait 76 (*en effaçant le résultat sur la feuille*)

E : Mais je fais ... **mais je sais pas comment** ...

M : **Je vais te montrer**

E : Mais je fais avec mes ... d'abord je fais comme ça et comme ça, après comme ça (*en montrant sur le calcul avec son doigt qui fait un va-et-vient entre le premier nombre et le deuxième*)

M : Oui je comprends

E : Et comme ça

M : Oui je comprends chou... donc ça **il va falloir refaire** [*les exercices dont le résultat est incorrect c'est-à-dire toute la partie B du devoir*]... **je te montre comment**

*La maman va chercher une feuille de brouillon, le premier calcul à refaire est :  $80 = 42 + \dots$*

Dès que l'enfant dit qu'il ne sait pas, la mère propose de lui montrer comment faire. Nous nous trouvons ici sans doute en décalage avec une des caractéristiques de la forme scolaire actuelle, autrement dit avec l'importance accordée par les enseignants à « l'autonomie des élèves dans le travail et les apprentissages » (Thin, 1998, p. 27). Nous interprétons cette proposition de la mère comme une situation intermédiaire entre le « laisser faire » et « faire à la place de ». Nous retrouvons ici en partie certains invariants des modes pratiques,

oraux-visuels d'appropriation repérés par Lahire (1993b) dans des situations d'apprentissage « on travaille 'en doublure', en regardant faire et en essayant de faire pareil (...) progressivement, en gagnant de l'autonomie » (p. 40). Une trace plus marquée du souhait d'autonomie apparaît lorsque la mère incite l'enfant à faire seul le deuxième calcul (voir ci-dessous, fin du troisième fragment d'observation).

## 1.2. Vérifier, expliquer ...

Dans la suite de l'extrait, « oui je te montre » est suivi peu après de « comme maman t'a expliqué l'autre fois ». On pourrait donc inférer une presque synonymie dans le chef de la mère entre « montrer » et « expliquer ». « 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 » (*op.cit.*, p. 43). Cependant, nous nuancions notre propos par l'usage du « donc », présent également dans le fragment suivant. Cette conjonction qui exprime la conséquence est pour nous le signe de l'expression par la mère d'une suite logique d'éléments reliés entre eux.

*La maman va chercher une feuille de brouillon, le premier calcul à refaire est :  $80 = 42 + \dots$*

M : Oui **je te montre**, on va **vérifier** si ça fait 80, ok ? comme maman t'a **expliqué** l'autre fois .. (*en écrivant sur la feuille de brouillon le calcul sous forme de calcul écrit*) donc 42 plus 48... est-ce que tu crois que ça fait 80?... 2 plus 8 c'est combien?...ah oui c'est vrai mais ça fait 80...non ça fait pas 80...2 plus 8 ça fait combien ?

E : 10

M : Voilà...1 **on** le tient dans la mémoire ici (*en indiquant sur la feuille*)...1 plus 4 ? Allez ! 4 plus 1 ?

E : 5

M : 5 plus 4 ?

E : 6, 7, 8, 9 ... 9 (*il compte sur ses doigts*)

M : Voilà ! **Donc** ça fait 90 (*elle écrit sur la feuille de brouillon*)... tu vois ici, tu t'es trompé 48 plus 42 ça fait 90 et ça doit faire 80...pour être plus simple on oublie ça et on fait 80 moins 42 tu vois ? (*en écrivant sur la feuille de brouillon sous forme de soustraction écrite*).

La mère annonce à l'enfant qu'ils vont « vérifier ». Avant de lui montrer « comment faire », elle va tenter de lui « expliquer » son erreur. L'écrit a un caractère intemporel, abstrait et dépersonnalisé et permet de voir les contradictions (Goody, 1994) « ça fait pas 80, ça fait 90 et ça doit faire 80 ». Nous serions donc dans (ou à la limite de) une logique scripturale ou un univers de règles et de principes, caractéristique de la systématisation, formalisation, généralisation des savoirs scolaires et des modes de transmission associés ; ces règles qui donnent du pouvoir et de la maîtrise à ceux qui les appliquent (Lahire, 1993a, p. 36-41). Cependant, la procédure expliquée à l'enfant correspond à une étape ultérieure de son apprentissage et n'est pas comprise par celui-ci.



La mère associe l'enfant à la vérification « *on va vérifier* ». Du fait de la récurrence<sup>6</sup> de cette pratique dans nos observations, nous pouvons y voir une alliance associative mère-enfant. En effet, Périer (2005) relève, à propos de la situation d'accompagnement des devoirs en milieux populaires, une association parent-enfant où « le privilège accordé au maintien du lien avec les enfants (« faire bloc ») plutôt qu'à une alliance entre adultes (parents et professeurs) relève d'un intérêt très profond qui touche à l'estime de soi familiale. » (p. 118). D'autre part, une étude de Kohn portant la représentation de l'éducation des enfants par des parents de milieux populaires nous donne également des pistes d'interprétation « il semblerait, à entendre ces parents, qu'un enfant ne pousse pas spontanément, qu'il faille constamment s'en occuper, être derrière lui ... » (Kohn & al., 1994, p. 173).

Par ailleurs, la suite « d'injonctions descriptives » (Lahire, 1993b) - « *on le tient en mémoire* » et dans la troisième partie de l'extrait ci-dessous « 0-2 *on peut pas, qu'est-ce qu'on fait ?* « *on n'a plus 8 parce qu'on a pris 1* » « le résultat *on le met ici* » - provoquent un effet de généralisation par l'usage du « on » que l'on trouve dans les maximes, comme une sorte de vérité générale. De plus, ces injonctions semblent liées entre elles et se terminent par une conclusion « *donc ça fait 38* ».

### 1.3. Faciliter, simplifier ... sans transformer la tâche ?

M : On fait 80 moins 42 **tu vois ?** (*en écrivant sur la feuille de brouillon le calcul sous forme de soustraction écrite*).

E : Non (*il semble 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 10 doigts*)

E : 8

M : **Ok, ici** (*en montrant sur la feuille*) on n'a plus 8, parce qu'on a pris 1, **donc on a 7. 7 moins 4 ça fait combien ?**

E : (*ne dit rien, semble réfléchir*)

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 doigts restants*) : 3

M : (*Écrit le résultat sur la feuille de brouillon*) **donc ça fait 38...le résultat on le met ici** (*en indiquant à l'enfant l'endroit où écrire la réponse sur la feuille du devoir*) 38 plus 42 ça fait 80... **tu as compris un petit peu** ce que je t'ai dit ?

M : Tu fais le deuxième [calcul] ...

Cet extrait montre une transformation de la tâche allant simultanément dans le sens d'une réduction et d'une augmentation de la difficulté. Nous assistons à une réduction de la difficulté car l'enfant est amené à résoudre des soustractions en dessous de 10. Le calcul dans la tâche est  $80 = 42 + \dots$ . Les calculs résolus par l'enfant sont finalement 10-1 ; 8-1 ; 7-4 ; donc seulement des calculs en dessous de 10. Or le titre du devoir, on l'a vu, annonce

<sup>6</sup> Par exemple, à la fin de cet extrait « *on oublie ça et on fait 80-42* ».

l'apprentissage du passage de la dizaine. En réduisant les degrés de liberté et en signalant les caractéristiques déterminantes (Bruner, 1993), la mère ici, et d'une manière plus générale, les parents observés durant la recherche réduisent souvent « l'espace-problème », voire transforment parfois complètement la tâche<sup>7</sup>.

Malgré ce souhait d'aider l'enfant et de simplifier la tâche (implicite ici, mais explicite à d'autres moments comme on va le voir plus loin), on remarque simultanément une augmentation de la difficulté. Le parent introduit la procédure complexe de « retenue de dizaine » de la soustraction écrite que l'enfant n'apprendra que plus tard dans la suite du cursus scolaire. La mère utilise son expérience scolaire (soustraction écrite), même si celle-ci ici n'est pas adaptée à l'enfant.. Les autres parents d'enfants en deuxième primaire observés adoptent une stratégie identique, provoquant chaque fois l'incompréhension des enfants. On peut ici, sans trop risquer de se tromper, dire que cette augmentation de la difficulté se fait à l'insu du parent. En effet, on verra plus loin dans les commentaires des parents qu'ils souhaitent avant tout rendre les choses plus faciles.

## 2. Un principe de sélection

### 2.1 « Faire faire, faire voir », « vérifier, expliquer », « faciliter, simplifier » : un principe d'aide-en-action en vue de transmettre un savoir-faire ?

E : Là je voudrais faire avec toi parce que j'arrive pas ...  
M : Tu veux que je t'aide ?

Dans les fragments d'observation, nous avons vu successivement un cadrage fort de la part de la mère, au sens de Bernstein de désignation « de façon explicite des principes, procédures et textes à acquérir » ; celle-ci explicite le fait qu'elle va « montrer » et « expliquer ». Elle associe ensuite l'enfant pour la « vérification » et les procédures de résolution. Le « on » utilisé par la mère oscille entre la marque d'une association de l'enfant à la démarche et une certaine généralisation au sein des mathématiques. Celle-ci est le plus souvent explicite sur les procédures et sur le savoir-faire, plus spécifiquement sur les procédés mathématiques. A titre d'exemple, si nous reprenons les occurrences des « donc », on voit que les éléments reliés entre eux se rapprochent davantage d'un mode d'emploi plutôt que de la structure du savoir lui-même.

---

<sup>7</sup> On peut penser que la procédure de résolution attendue était de type  $80 = 42 + \dots$  cela fait ( $40+30=70$ ) ( $2+8=10$ ) d'où résultat = 38 ou une soustraction en cascade ( $80-40=40$ ) et ( $40-2=38$ ). Une autre procédure plus proche du tâtonnement était possible : des additions successives pour obtenir le résultat voulu ; l'utilisation des compléments et également des décompositions additives du nombre selon ses rangs :  $80 = (42 + 30) + 8$  (en ajoutant 30, j'arrive à 72 ; il me manque encore 8 pour faire 80 ; en tout, j'ai donc ajouté  $30 + 8 = 38$ ) ou encore  $80 = (42 + 8) + 30$  (en ajoutant 8, j'arrive à la dizaine supérieure 50 ; il me manque encore 30 pour faire 80 ; en tout, j'ai donc ajouté  $30 + 8 = 38$ ).

Par ailleurs, des actualisations de l'écrit et des modes de pensée associés sont apparus sous forme d'une part de vérification via la contradiction entre bonne et mauvaise réponse et d'autre part d'une rectification possible via la trace de ce qui a été réalisé ailleurs, dans ce cas dans la classe.

Nous avons choisi (parmi un grand nombre) quelques commentaires de quatre parents où nous pouvons voir que le principe d'aide et de facilitation concerne la transmission de procédures ou de savoir-faire.

- Un enfant demande à sa mère de lui dire les réponses des calculs, celle-ci refuse, mais propose différentes stratégies de calcul tels que le comptage sur les doigts, le recours au table ... : « non j'te dis pas les réponses ... n'exagère pas... J'veux bien *t'aider*, mais j'te donne pas les réponses ».
- Un père fait référence à son apprentissage scolaire réalisé au Portugal pour proposer à sa fille une procédure de surcomptage sur les doigts : « au Portugal, c'est *plus facile*, c'est *plus facile* avec ça ...».
- Un autre père commente le fait qu'il a aidé son fils à résoudre des soustractions en les transformant en additions : « oui, quand j'étais en primaire ... 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 ... il y a certains moments où on peut passer par l'addition. ».
- De manière tacite, la mère inverse les calculs, par exemple  $9 + 28$  devient  $28 + 9$  dans son discours,  $6 + 67$  devient  $67 + 6$ , etc. Par moments, elle est plus explicite : « 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. ».

On pourrait alors poser la question de la transmission. N'assiste-t-on pas ici davantage à de l'aide, étayage, tutelle, accompagnement qu'à de la transmission de savoirs ? Nous pensons à ce stade de notre recherche que, du fait du cadrage fort sur les procédures, ce qui est transmis explicitement, ce sont des savoir-faire, des procédures de résolution en mathématiques. On trouverait alors un cadrage faible (implicite, tacite) sur les savoirs eux-mêmes dont la transmission se réaliserait (ou non) à travers les procédures, par exemple ci-dessus lorsque la mère nomme l'opération mathématique « quand c'est addition ».<sup>8</sup>

Il nous semble que ces pratiques ne sont pas en contradiction avec ce qu'on peut voir dans les classes d'école primaire. Des chercheuses, didacticiennes des mathématiques, ont en effet constaté des pratiques d'enseignants fortement organisées autour de l'activité de

---

<sup>8</sup> Une explicitation de la mère suit cette « nomination » du savoir, car l'enfant ne connaît pas le mot « addition ».

l'enfant au détriment des savoirs qui deviennent « transparents » ou « incidents » (Margolinas & Laparra ; Coulange in Rochex & Crinon, 2011).

## 2.2. S'adapter aux contraintes du champ scolaire et du champ familial

Nous avons émis comme hypothèse que la sélection réalisée par les parents au sein d'un grand nombre de pratiques de transmission possibles pouvait être interprétée en termes d'adaptation aux dispositifs et dispositions contraignantes. Ceux-ci peuvent être distingués par leur appartenance au champ scolaire et au champ familial, bien que les frontières entre ces deux ensembles ne soient certainement pas étanches.

Nous pensons d'abord au devoir scolaire en tant qu'objet scolaire. Nous avons vu que la consigne et l'attendu de la tâche, par leur caractère plus ou moins explicite, vont influencer sur les pratiques des parents. Dans ce cas particulier, nous avons remarqué simultanément une diminution et une augmentation de la difficulté. Du fait de la situation particulière de transit du devoir en famille, nous remarquons la grande importance apportée à l'« expéditeur » et au « destinataire » de la tâche, autrement dit à l'école et plus spécifiquement à l'enseignante. De manière générale dans toutes nos observations, il s'agit de transmettre à l'école une tâche complète, propre et correcte à « madame », sans trace d'intervention du parent. Dans l'extrait, la mère fait usage d'une feuille de brouillon où elle écrit les calculs intermédiaires et le résultat ; l'enfant « recopie » celui-ci sur la feuille de devoir qui va retourner dans la classe. Les savoirs sous-jacents aux tâches mathématiques de début de primaire ont par ailleurs un statut quelque peu intermédiaire entre savoirs scolaires et connaissances utilisées au quotidien.

Par ailleurs, les connaissances des enfants vont délimiter les pratiques d'accompagnement. Comme nous l'avons vu, dans la toute grande majorité de nos observations, l'enfant dit qu'il ne sait pas faire le devoir (ici, l'élève est menacé de redoublement). Les enfants observés semblent présenter certaines « caractéristiques des élèves les moins performants » décrites dans la littérature : « convaincus qu'ils ne peuvent pas contrôler leurs apprentissages, ils s'en remettent au contrôle de l'adulte (Parent et Moss, 1994). Ils ont besoin d'une assistance constante pour centrer leur attention sur la tâche, déployer leurs stratégies et persévérer quand ils se heurtent à une difficulté (Campionne et Brown, 1990) » (Cèbe, 2000, p. 90).

S'ajoute à cela que, de manière générale, les parents des milieux populaires défavorisés ont sans doute été pour la plupart des « élèves les moins performants ». Cependant, malgré cette réalité, nous avons vu que l'univers de l'écrit est entré dans les familles. Nous avons remarqué la nomination du savoir (par exemple, « quand c'est addition »), le souci de vérification des réponses (et la mise en scène de la contradiction « ça fait pas 80, ça fait 90

et ça doit faire 80 ») et finalement le souci de généralisation, par exemple « on peut pas, 0 moins 2 ».

Dans la sphère familiale, la récurrence de ces aides-en-actes est sans doute en lien avec le souhait des parents de se faciliter la vie quand on a une vie difficile, dans un contexte de précarité<sup>9</sup>. Ce souhait aurait différentes facettes, parfois, proche de la débrouille « des trucs qui aident » ou de la recherche de la sécurité « t'es sûr que c'est bon ». Cette aide fait parfois aussi écho au passé familial du parent, par exemple « 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 *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 ? »

Le devoir scolaire, en transitant par la famille, vient s'insérer (perturber) l'organisation familiale. Une partie de notre recherche concerne l'organisation temporelle des différentes familles observées du point de vue de la limitation et délimitation du temps consacré aux tâches scolaires. Nous ne pouvons qu'en donner un tout petit aperçu. Nous voyons dans cette famille que le temps du devoir n'est pas limité. Cependant, après un grand nombre d'allées et venues entre la cuisine et la table à manger où l'enfant fait son devoir, la mère évoque plusieurs fois le fait qu'elle doit préparer le repas « j'ai à faire à manger allez dépêche-toi ». La mère a guidé l'enfant de manière serrée jusqu'au bout de la tâche, elle conclut par « voilà » lorsque la dernière réponse est notée et demande à l'enfant de « ramasser ses trucs ici ». Le bureau mobile disparaît, l'espace et le temps sont « rendus » à la vie familiale.

A plus long terme, celui d'une année scolaire, ce qui caractérise cette mère, c'est le haut degré de responsabilisation (douloureuse) par rapport à la réussite scolaire de son enfant. La pression du redoublement est bien présente : « et donc là on va travailler sur l'autre et la semaine prochaine encore ... On m'a dit clairement qu'il va rater l'examen de fin d'année. Il va rester en deuxième année. ». La mère doit faire travailler son enfant pour qu'il réussisse son année scolaire. Nous trouvons ici la croyance en « l'équivalent travail<sup>10</sup> », postulat de proportionnalité de la réussite et de la quantité de travail fourni (Barrère, 1997). Travailler est un terme récurrent dans les propos de cette mère, nous en avons relevé plus de 150 occurrences dans les observations « je dois vraiment *travailler* pour qu'il se rattrape, je dois vraiment l'habituer au travail.. » ; « 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 ... il *travaille* beaucoup avec les dizaines ».

## Pour conclure ...

---

<sup>9</sup> La précarité peut se décliner de manière différente : dans ce cas, la formation scolaire courte de la mère, l'immigration récente de la mère et de l'enfant et la connaissance imparfaite du français, le non-emploi ; dans d'autres familles observées dans la recherche, familles très nombreuses, parents sans emploi et/ou avec une scolarité difficile, famille en situation d'irrégularité, etc.

<sup>10</sup> Par rapport au « travail scolaire », voir aussi Sembel (2003) et Markidis (2009)

Nous avons donc repéré un cadrage fort de la part du parent, autrement dit une transmission qui désigne de façon explicite (ou tente de le faire) « les principes, procédures et textes à acquérir ». Nous avons précisé l'acception du terme en montrant que l'articulation se fait davantage autour des procédures et non autour des « textes » du savoir. Nous avons également montré que les principes de sélection en œuvre dans cette situation particulière de transition, que nous pourrions comparer à une situation de sous-traitance, amène à penser les pratiques en partie en termes d'actualisations de l'écrit et des modes de pensée associés, notamment sous la forme de vérification, mise en relation et généralisation.

Différents éléments entrent en jeu dans ce cadrage fort. Le contrôle important du parent sur les savoir-faire apparaît délimité par différentes contraintes. Les unes proviendraient du champ scolaire, à savoir l'objet « devoir » du fait du côté plus ou moins explicite de l'attendu, des savoirs sous-jacents et de la situation de transit de cet objet ; les connaissances des enfants, par exemple l'incapacité de ceux-ci à réaliser le devoir seul ; l'expérience scolaire des parents par des actualisations visibles de l'écrit dans leurs pratiques, mêlées pour certains à leur expérience d'élèves peu performants. Les autres appartiendraient au champ familial : les connaissances des parents du fait de leur expérience de vécu familial précarisé déclinée différemment dans les familles ainsi que les valeurs et croyances des parents associées à ce vécu spécifique, par exemple « l'équivalent travail » ; l'organisation familiale temporelle et spatiale.

Ces quelques interprétations sont le fruit d'une analyse un peu détaillée des tâches mathématiques. Au vu de nos premières investigations sur les tâches de lecture-écriture, nous pensons y repérer des choses semblables, mais modulées différemment, par exemple, beaucoup moins d'explicitation de procédures et stratégies dans les tâches de lecture.

## Bibliographie

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Presses de l'université Laval, collection Sociologie contemporaine.

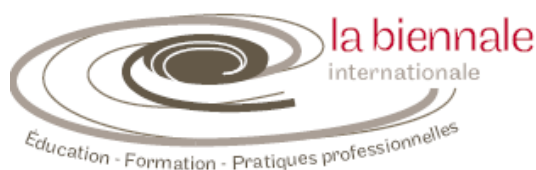
Bresson, M. (2007). *Sociologie de la précarité*, Armand Colin.

Bruner, J.S. (1993). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF.


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 CÉ2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat à l'université Aix-Marseille I.

Coulange, L. (2011). « Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Etude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2 » in

- Rochex, J.Y & Crinon, J. *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, p. 33-44.
- Deauviau, J & Terrail, J.P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La dispute.
- De Certeau, M (1990). *L'invention du quotidien 1. arts de faire*, Gallimard.
- Goody, J (1977). *La raison graphique*, Ed. de minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF.
- Hoggart, R (1970). *La culture du pauvre*, Ed. de Minuit.
- 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.& Pourtois, J.P. *Education et famille*, Bruxelles, De Boeck, p. 163- 188.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles*, Presses Universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil/Gallimard.
- Markidis, K. (2009). « Ce que le salariat ne fait plus à l'école: l'impact normatif de la précarité sur les activités et les milieux de reproduction sociale », communication aux Journées Internationales de sociologie du travail (JIST 2009), Nancy 25-26 Juin.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire » in Rochex, J.Y & Crinon, J. (2011) *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, p.19-32.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR.
- Robin, F. (2010). « Transmission des savoirs : Pratiques de parents de milieux défavorisés en Belgique francophone ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, 28, p. 93-113.
- Schwartz, O. (2011). « Peut-on parler des classes populaires ? » Publié dans [lavedesidees.fr](http://lavedesidees.fr), le 13 septembre 2011.
- Sembel, N. (2003), *Le travail scolaire*, Nathan.



Prénom: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

  $Du + Du = D$  /  $D = Du + Du$

(A)

$$45 + 25 = \begin{pmatrix} 40 & + & 20 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 5 & + & 5 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 70$$

$$33 + 47 = \begin{pmatrix} 30 & + & 40 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 3 & + & 7 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 80$$

$$42 + 18 = \begin{pmatrix} 70 & + & 10 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2 & + & 8 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 40$$

$$56 + 34 = \begin{pmatrix} 50 & + & 30 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 6 & + & 4 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 90$$

$$27 + 33 = \begin{pmatrix} 20 & + & 30 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 7 & + & 3 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 60$$

$$12 + 18 = \begin{pmatrix} 10 & + & 10 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2 & + & 8 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 30$$

$$61 + 29 = \begin{pmatrix} 60 & + & 20 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 1 & + & 9 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 90$$

$$44 + 26 = \begin{pmatrix} 40 & + & 20 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 4 & + & 6 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 70$$

$$68 + 12 = \begin{pmatrix} 60 & + & 10 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 8 & + & 2 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 80$$

$$23 + 47 = \begin{pmatrix} 20 & + & 40 \\ +0 & & \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 3 & + & 7 \\ +0 & & \end{pmatrix} = 70$$

(B)

$$80 = 42 + 38$$

$$70 = 26 + 44$$

$$50 = 13 + 37$$

$$40 = 21 + 19$$

$$90 = 42 + 48$$

$$60 = 49 + 11$$

$$30 = 15 + 15$$

$$40 = 27 + 13$$

$$90 = 15 + 75$$

$$80 = 39 + 41$$