



HAL
open science

Le rapport aux devoirs hors de la classe des familles issues de classes moyennes

Margaux Boleat

► **To cite this version:**

Margaux Boleat. Le rapport aux devoirs hors de la classe des familles issues de classes moyennes. Education. 2020. hal-02958142

HAL Id: hal-02958142

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02958142>

Submitted on 5 Oct 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Le rapport aux devoirs hors de la classe des familles issues de classes moyennes

Présenté par
BOLEAT Margaux

Sous la direction de :
CASTETS-FONTAINE Benjamin

Grade : Maître de conférences en sociologie

Remerciements

Je souhaite remercier l'ensemble des personnes qui ont permis l'aboutissement de ce mémoire.

J'adresse d'abord mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire, Monsieur Benjamin Castets-Fontaine, pour m'avoir conseillée, orientée et corrigée au cours de ces deux années de Master.

Je tiens également à remercier chaque parent de l'enquête sans qui ce travail aurait été impossible.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis professeurs des écoles stagiaires pour leur soutien, leur patience et leur relecture.

Introduction

L'éducation est au centre de nombreux débats en sciences humaines. Chaque discipline l'interroge à partir de diverses préoccupations. La sociologie de l'éducation donne pour objectif d'étudier les processus de socialisation scolaire, les rapports pédagogiques, les caractéristiques des institutions et du personnel éducatif.

Selon Émile Durkheim, l'éducation aurait une fonction d'intégration sociale avec le but de reproduire une communauté de valeurs¹. Quant à Pierre-Bourdieu et Jean-Claude Passeron, ils définissent le système scolaire comme « agent de reproduction des inégalités sociales »². Ces inégalités seraient conséquentes devant l'école et la culture. De nos jours, de nouvelles orientations de la sociologie de l'éducation se développent à partir des critiques adressées aux théories de l'école reproductrice. Cela conduit les sociologues à s'intéresser à l'espace scolaire et ses acteurs.

Dans ce mémoire, nous aborderons donc la question des rapports pédagogiques entre l'institution scolaire et l'institution familiale par le biais des devoirs hors la classe. La question des devoirs hors de la classe³ permet également d'aborder le rapport école famille. Nous verrons que ce travail peut être une nouvelle forme de coéducation entre ces deux institutions mais aussi un élément « jouant de manière déterminante dans la production des inégalités scolaires, avec l'effet pervers de renvoyer à l'élève et à ses parents la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire. »⁴

¹ Durkheim Émile, (2013), *Éducation et sociologie*, Paris : Presses universitaires de France.

² Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit.

³ Devoirs hors de la classe : travail écrit ou oral demandé aux élèves par leur professeur mais aussi par leurs parents, dans un temps extérieur à celui de la classe.

⁴ Kus Stéphane, (2017), Les devoirs à la maison, un révélateur des contradictions du système éducatif, repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/recherches-et-rapports/les-devoirs-a-la-maison-un-revelateur-des-contradictions-du-systeme-educatif>

1) Le choix du sujet

En tant que future enseignante, il paraît indispensable de s'interroger sur les pratiques à mettre en place dans une classe et sur la posture à adopter vis-à-vis des élèves mais également des parents d'élèves.

Pour l'État, « la coéducation doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative et favoriser la réussite de tous les enfants. »⁵ Chaque enseignant doit veiller à intégrer les parents d'élèves à la scolarisation de leur enfant. Pour cela, il est nécessaire que parents et enseignants soient en accord concernant les codes scolaires. Parfois, l'accompagnement des devoirs par les familles ne répond pas à la demande des enseignants. Les familles peuvent se sentir désorientées comme nous le verrons par la suite avec le travail de Séverine Kakpo⁶.

Ces deux acteurs de l'éducation des enfants ont également des points de vue différents et des préjugés. Les enseignants peuvent être réticents vis-à-vis des familles en les considérant de plus en plus démissionnaires. L'inculture de certains parents est aussi pointée. Leur incapacité à éduquer, le déclin de leur autorité, leur laxisme engendreraient alors des enfants mal socialisés selon certains enseignants. Les enfants seraient même « livrés à eux même »⁷ dans certains cas. Enfin, d'autres parents seraient « procéduriers », « interventionnistes » ou encore « consommateurs »⁸. Il leur est reproché de vouloir tout contrôler. D'après les enseignants, les parents ne sont que des amateurs concernant la pédagogie à mettre en œuvre.

A contrario, les familles ont une image plus favorable de l'école et des enseignants. Elles reconnaissent le travail réalisé par ceux-ci. Toutefois, certains reproches leur sont faits : ils ne prépareraient pas assez les enfants à la vie active, se sentiraient privilégiés et détachés du monde qui les entoure⁹. Ces préjugés engendrent alors une méfiance des acteurs de part et d'autre.

⁵ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, (2019), Les parents à l'école, repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html>

⁶ Kakpo Séverine, (2012), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris : Presses universitaires de France.

⁷ Dubet François, (1996), *Ecole, famille le malentendu*, Paris : Textuel.

⁸ Tisseran Eric, (2014), *Le système éducatif Français Edition 2015-2016*, Foucher.

⁹ *Ibid.*

2) Les finalités de l'école

L'école de la République a pour but d'apporter un ensemble de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes aux élèves afin qu'ils acquièrent une culture commune et qu'ils puissent réussir leur vie en tant qu'individus et futurs citoyens. Pour cela, des savoirs leur sont enseignés à l'école mais sont également investis en dehors de celle-ci. L'assimilation de ces nouvelles connaissances est favorisée grâce à leur réinvestissement en dehors de la classe et à leur concrétisation dans la vie quotidienne. C'est pourquoi, les devoirs hors de la classe ont d'abord été pensés pour que les élèves s'investissent dans leur travail à l'extérieur du cadre scolaire grâce à divers exercices et leçons liés aux apprentissages. En somme, « l'objectif affiché de ces tâches est de permettre tout un travail d'appropriation des notions apprises en classe, que ce soit par la familiarisation, la manipulation, l'exercice, la mémorisation. »¹⁰

Toutefois, l'apprentissage et le réinvestissement de ces savoirs en dehors de la classe n'ont pas été préconisés par Jules Ferry, qui, au contraire, prônait la formation de « bons » républicains où « seul l'État a le droit d'enseigner ». Jules Ferry souhaite alors former une société éclairée avec un objectif de progrès générationnel et d'ascension sociale. L'école de la République est alors pensée « contre les parents » : contre l'enfant travaillant, contre les langues maternelles et régionalismes, contre la morale religieuse et l'inculture familiale. L'objectif est d'unifier la République et d'inculquer ses valeurs aux familles grâce à l'instruction des enfants. Ce but de mettre à l'écart l'environnement social s'est perpétué tout au long du 20^{ème} siècle avec le décret Berthoin de 1959¹¹ par exemple qui prolonge l'instruction obligatoire des deux sexes jusqu'à 16 ans révolus dès 1967.

Depuis les trente dernières années, l'école marque son ouverture dans le but d'établir un partenariat avec les familles. Son souhait est d'ouvrir l'école à tous, quelle que soit l'origine sociale. La loi d'orientation de 1989¹² (dite loi Jospin) marque un tournant majeur en désignant explicitement les parents comme partenaires permanents de l'école. La loi Fillon de 2005 renforce ce point de vue en définissant les parents comme « membres à part entière de la

¹⁰ Glasman Dominique et Besson Leslie, (2004), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école, repéré à http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf

¹¹ Ordonnance du gouvernement, repéré à <https://www.gouvernement.fr/partage/8618-6-janvier-1959-ordonnance-portant-prolongation-de-la-scolarité-obligatoire-a-16-ans>

¹² Jospin Lionel, (1989), Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989), repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

communauté éducative »¹³. Cette loi de 2005 établit également l'émergence d'un principe d'efficacité selon Nicolas Sembel. Suite à la massification scolaire de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, le système éducatif vise l'efficacité pour la réussite : « L'objectif quantitatif de faire réussir le plus grand nombre d'élèves, jusqu'à un certain point, fait consensus et est inscrit dans la loi d'orientation de 1989. »¹⁴

Par la suite, la loi d'orientation du 8 juillet 2013, de Vincent Peillon, promeut la coéducation : « Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. »¹⁵ Dernièrement, c'est la circulaire de rentrée 2015 qui rappelle l'importance du rôle joué par les parents en insistant sur la coéducation et « le dialogue avec ceux-ci, notamment les plus éloignés de l'institution scolaire »¹⁶. Pour cela, un espace parent est mis en place au sein des écoles et des établissements où le dispositif de la Mallette des parents est favorisé ainsi que le dispositif « Ouvrir l'École aux parents ».

En somme, l'école s'éloigne de l'un de ses principes premiers, établi par Jules Ferry et Nicolas de Condorcet notamment qui souhaitaient rendre l'école publique obligatoire dans le but de séparer l'éducation familiale et l'instruction de l'État par la puissance publique des instituteurs. De nos jours, le principal objectif de l'école est l'acquisition des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui mais aussi acquérir un esprit critique ou encore former la personne et le citoyen¹⁷.

¹³ Fillon François, (2005), Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, repéré à <http://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl2025.asp>

¹⁴ Sembel Nicolas, (2003), *Le travail scolaire*, Paris : Nathan.

¹⁵ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, (2016), Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

¹⁶ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, (2015), Circulaire de rentrée 2015, n° 2015-085 du 3-6-2015, repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, (2019), L'école élémentaire, <https://eduscol.education.fr/cid49225/l-ecole-elementaire.html>

3) Les devoirs hors de la classe dans le temps

Au début du 20^{ème} siècle, les devoirs avaient différentes formes comme la contribution « au développement du mobilier scolaire en demandant aux élèves d'apporter une bûche qui faisait office de banc »¹⁸. Quant aux devoirs écrits, ils étaient réalisés à l'école pendant l'heure d'étude, sous la surveillance de l'enseignant. C'est après 1960, durant le processus d'unification des parcours scolaires, que les devoirs deviennent une responsabilité familiale. En effet il est demandé aux parents d'accompagner les élèves dans cette tâche et de veiller à sa réalisation alors que les familles ne possèdent pas les mêmes ressources, qu'elles soient matérielles, temporelles, culturelles et éducatives¹⁹.

Les enjeux scolaires deviennent également de plus en plus importants à partir des années 1970 : crise économique et montée du chômage. Il est de plus en plus difficile pour certains parents d'aider leurs enfants à l'extérieur de l'école suite aux transformations pédagogiques. Séverine Kakpo parle de « familles désorientées par les nouveaux codes scolaires »²⁰ suite à l'évolution des besoins sociaux. En effet, avant les années 1970, les savoirs transmis étaient déjà constitués. La démarche déductive où l'élève appliquait la règle était préconisée. De nos jours, les familles sont faces à une certaine désorientation concernant de nouveaux modes de présentation des savoirs et de nouveaux enjeux d'apprentissage inspirés du socioconstructivisme comme nous le montre les travaux de Séverine Kakpo : « Les parents²¹ peinent à se retrouver dans ce nouvel univers circulaire, ce dont témoignent parfaitement les analyses qu'Ahmed Bouzid développe à propos du manuel de Sciences et Vie de la terre [...] qu'il nous présente comme typique des dérives pédagogiques de l'école contemporaine. [...]. Les leçons et explications qui ont tant marqué l'imaginaire scolaire des parents n'occupent qu'une trentaine de pages, soit environ 15 % de l'ouvrage. Le savoir n'y est jamais donné de façon affirmative d'emblée, c'est le questionnement qui prédomine. [...] Ahmed peine à aider son fils, qui rencontre beaucoup de difficultés dans cette matière car il ne parvient pas à s'orienter dans cet univers curriculaire. »²² Le savoir en tant que tel n'est plus objet d'apprentissage. C'est alors à l'élève de s'investir dans une démarche où il s'approprie des

¹⁸ Rousseau Nadia, Deslandes Rollande, Hardy Véronique, Fournier Hélène & Bergeron Léna, (2011), Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons, repéré à <https://doi.org/10.7202/1021307ar>

¹⁹ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ Les parents désignés ici sont ceux de l'enquête de Séverine Kakpo, c'est-à-dire une fraction de familles populaires qui bénéficie d'une relative stabilité professionnelle, conjugale et résidentielle tout en possédant un capital culturel et des ressources scolaires raisonnables.

²² Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*, p.103.

conceptions et des contenus. Il ne doit plus seulement retenir de nouveaux savoirs mais les comprendre tout en se questionnant²³. Les parents ont alors le sentiment d'être « déstabilisés par le fait que les supports contemporains ne présentent pas de manière visible les savoirs et les connaissances à acquérir »²⁴. Les enseignants sollicitent alors les familles afin d'aider les élèves dans des tâches de moins en moins évidentes et parfois incomprises suite à ces nouveaux rapports au savoir.

4) Ce qu'en dit la loi

La circulaire du 29 décembre 1956²⁵ annonce qu'« aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe », en primaire. À cette époque, « l'intérêt éducatif limité » des devoirs écrits à la maison était déjà sujet à débat. Cette circulaire interdisant les devoirs à la maison ou en étude tente de favoriser la santé des enfants ainsi que leur développement normal physiologique et intellectuel. En effet, « six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité. »²⁶ Parallèlement à la circulaire de 1956, il est également préconisé de limiter le temps de travail entre 20 et 40 minutes par jour selon l'âge de l'enfant tout en valorisant un travail bref et soigné²⁷. Les leçons et devoirs écrits après la classe sont donc remis en cause et critiqués sans que les institutions n'y renoncent. En effet, « 80 à 90% des enseignants prescrivent régulièrement des devoirs à la maison, y compris à l'écrit »²⁸.

Malgré cette loi datant de plus de 60 ans, de nombreux élèves ont déjà dû réaliser un devoir écrit hors de la classe. Selon Patrick Rayou²⁹, la circulaire de 1956 n'interdit pas les devoirs à la maison mais a pour objectif de les limiter.

²³ Bonnéry Stéphane, (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris : La dispute.

²⁴ Kakpo Séverine (2012), Les familles populaires face aux supports, dans Bonnéry Stéphane, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris : La dispute.

²⁵ Beslais Aristide, (1956), B.O. n° 42, du 29-11-56, p. 3005 ; 100-Pr-& II a, p. 9, repéré à http://dcalin.fr/textoff/devoirs_1956.html

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Bouysse Viviane, Saint-Marc Christine, Richon Henri-Geroges et Claus Philippe, (2008), Le travail des élèves en dehors de la classe État des lieux et conditions d'efficacité, repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf

²⁸ Glasman, Dominique et Besson Leslie, (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, op.cit.

²⁹ Rayou Patrick, (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, Rennes : Presse universitaire de Rennes.

Chapitre 1 : Cadre théorique

I. Définition des devoirs hors de la classe

Afin de clarifier le sujet traité, il est nécessaire de définir les termes utilisés définissant les devoirs réalisés en dehors de la classe par l'élève. Le terme « devoir » signifie que l'on est « tributaire d'une chose dont la morale, l'usage exigent que l'on s'acquitte »³⁰. Les appellations « devoir hors de la classe », « devoirs à la maison » ou « devoirs scolaires » telles que nous les emploierons font donc référence au travail écrit ou oral demandé aux élèves par leur professeur mais aussi par leurs parents, dans un temps extérieur à celui de la classe.

II. Les devoirs hors de la classe : des points de vue divergents

Selon Philippe Meirieu³¹, les devoirs maison alourdissent la charge de travail des enfants et adolescents sur un temps qui pourrait être dédié au sport, à des activités culturelles ou au repos. Cette tâche favorise également les inégalités sociales « en faisant effectuer le travail dans des contextes matériels, sociologiques et psychologiques très hétérogènes »³², tout en renvoyant « en dehors de la classe des moments d'appropriation et des temps d'apprentissage méthodologique (apprendre une leçon, réviser un contrôle, faire un résumé ou une dissertation, préparer un exposé, etc.) qui sont absolument décisifs pour la réussite scolaire »³³. Ces devoirs hors la classe tendent même à brouiller la distinction entre chargés d'instruction et d'éducation selon Dominique Glasman : « Alors que l'école décharge les familles de la tâche d'instruction, elle la renvoie à travers les devoirs à la maison. »³⁴ Cette charge de travail hors de la classe peut également être perçue comme un travail « pour l'institution »³⁵, prescrit par les enseignants, en

³⁰ Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/devoir>

³¹ Philippe Meirieu, Petit dictionnaire de pédagogie : devoirs à la maison, repéré à https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/devoirs_a_ma_maison.htm

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ Glasman, Dominique et Besson Leslie, (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, op.cit, p.30.

³⁵ Sembel Nicolas, (2003), op.cit.

fonction de leurs choix pédagogiques et didactiques. Même si cela s'inscrit dans un but de réussite scolaire, le travail demandé aux élèves, parfois simplifié, ne fait pas sens, il n'est pas contextualisé.

Le travail demandé aux élèves peut, parfois, être extrêmement simplifié selon Nicolas Sembel³⁶. L'institution essaie de parvenir à la normativité de la réussite sans que l'élève ait travaillé pour lui-même. Ce travail pour l'institution a alors ses limites. Tout d'abord, lorsque ce travail est excessivement simplifié, il est culturellement pauvre. Ensuite, « plus le travail est prescrit, plus c'est un travail "flou" »³⁷ et ne doit pas obligatoirement être respecté « à la lettre ». Cela conduit l'élève à développer un travail instrumentalisé et non épanouissant. La naturalisation de l'émulation et de la réussite est la troisième limite du travail pour l'institution. Nicolas Sembel estime que le système de notes et de prix « va à l'encontre du développement intellectuel des élèves ». L'élève n'est pas motivé par ce qu'il fait. La seule finalité de ce travail est comme souvent, la sélection, le résultat d'une évaluation et non l'apprentissage réel pour soi. La motivation n'est pas donc intrinsèque mais extrinsèque comme si l'on offrait une récompense à l'élève. L'intérêt intellectuel est donc absent. Enfin, la dernière limite du travail « pour l'institution » est la suivante : lorsque ce travail est jugé inefficace, il est jugé sans valeur par l'apprenant. Si l'élève fait des erreurs en travaillant seul, chez lui, il ne jugera pas son travail efficace et perdra ainsi confiance en lui.

Au contraire, le travail « pour soi » favorise l'intérêt intellectuel de l'élève pour Nicolas Sembel³⁸. Grâce à ce travail « pour soi », les tâches demandées sont plus ou moins complexes selon les capacités de l'élève et permettent à la culture scolaire d'autoriser « le "déploiement" de l'activité de l'élève, qui ne la limite pas, une culture qui soit un "point de départ" et non une "formation achevée et terminale". »³⁹ À l'inverse du travail scolaire « pour l'institution », le travail pour soi fonctionne grâce à l'intérêt intellectuel de l'élève dans la tâche. Ce travail demande réflexion et connaissances. Il s'agit alors de la motivation intrinsèque où l'activité cognitive de l'élève est soutenue.

Le travail hors de la classe peut toutefois favoriser l'autonomie des élèves. Les programmes chargés étant difficilement réalisés sur un temps scolaire seulement, le temps des devoirs à la maison serait bénéfique pour combler ce retard. D'après Patrick Rayou⁴⁰, les

³⁶ Sembel Nicolas, (2003), *op.cit.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Sembel Nicolas, « Autour des mots "Le travail scolaire" », *Recherche et formation*, n°44, p. 125-135.

⁴⁰ Patrick Rayou, (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire, op.cit.*

devoirs permettraient de consolider les apprentissages vus en classe, d'apprendre les règles intellectuelles, sociales et morales essentielles au travail humain. Donner des devoirs à la maison aux élèves ne serait pas néfaste dans le sens où l'aller-retour entre l'apprentissage premier et la remémoration qui s'organisent dans un travail de groupe ou personnel ont d'évidentes vertus cognitives. Le travail hors de la classe pourrait permettre aux parents d'entrer dans l'école et apporterait également de nombreux autres enjeux sociaux en plus des enjeux cognitifs.

Toutefois, la majorité des pédagogues et chercheurs sont d'accord sur plusieurs points selon Philippe Meirieu. Il serait nécessaire de « rééquilibrer le temps scolaire en donnant plus de place à des vraies “études dirigées” où les élèves puissent bénéficier de la guidance de professionnels de l'apprentissage »⁴¹. Les devoirs à la maison doivent être suivis d'une consigne précise déjà abordée et comprise en classe. Enfin, il est important de favoriser l'entraide entre élèves qui est progressivement oubliée par l'école d'après Philippe Meirieu. Pour que les élèves parviennent à gérer leur temps de travail hors de la classe avec leur temps de loisirs, il est indispensable de leur faire bénéficier d'une aide et d'un travail adaptés en fonction de chacun. Il est également nécessaire que l'élève comprenne le but de ces devoirs et puisse faire le lien avec ce qui a été vu en classe comme le décrit Patrick Rayou en s'appuyant sur les travaux de Christine Félix⁴². D'après sa recherche en classe de collège, les « bons » élèves font le lien entre ce qui leur est demandé hors de la classe et ce qu'ils ont vu en classe. Au contraire, les « mauvais » élèves ne comprennent pas le sens des objets à étudier en devoirs, ils n'ont pas le sentiment d'avoir été préparés à ce travail qui leur donne une impression de tâche plus compliquée à réaliser. Ce travail qui n'aurait pas de sens avec les activités vues en classe donne lieu à l'impression d'avoir à faire des tâches distinctes, comme un travail à la chaîne.

En somme, l'enfant doit comprendre la finalité de la tâche en cernant ses objectifs et le but à atteindre selon Jérôme Bruner⁴³. L'élève prend alors conscience qu'il ne doit pas « apprendre pour apprendre » mais « apprendre pour comprendre » et acquérir de nouvelles connaissances.

⁴¹ Philippe Meirieu, *Petit dictionnaire de pédagogie : devoirs à la maison*, *op.cit.*

⁴² Patrick Rayou, (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, *op.cit.*

⁴³ Bruner Jerome Seymour (1983), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses universitaires de France.

III. L'investissement des familles

D'après l'enquête de l'INSEE⁴⁴ portant sur l'aide aux devoirs apportées par les parents, « en 2002-2003, les parents consacrent, à eux deux, un peu moins de dix-neuf heures par mois en moyenne à aider l'ensemble de leurs enfants dans leur travail scolaire [...] On aide plus fréquemment et plus longtemps les enfants du primaire et des premières classes du collège que les enfants plus avancés dans leur scolarité. » Ce sont les mères qui passent davantage de temps dans cette tâche avec leur enfant. En effet, selon cette étude, un enfant au CP (Cours Préparatoire) est aidé en moyenne 14,1 heures chaque mois par sa mère et 6,3 heures en moyenne par son père. Le nombre d'heure diminue peu ou prou en fin d'école primaire. Un élève de CM2 (Cours Moyen 2^{ème} année) est aidé 12,7 heures en moyenne par sa mère contre 4,9 heures par son père. Ce sont les pères les plus diplômés qui aident davantage leur enfant : « plus de 70 % des bacheliers, contre la moitié des hommes ayant au plus un certificat d'études primaires, déclarent aider l'enfant. » Concernant les femmes, ce sont les mères les « moins diplômées qui y consacrent le plus de temps et leur soutien s'adresse plus particulièrement aux enfants en primaire. » En effet, « un écolier, dont la mère n'a pas le bac, reçoit d'elle un peu plus de 15 heures d'aide par mois, contre 13 heures si celle-ci est bachelière. » Quant aux mères possédant un niveau de diplôme plus élevé, elles aident leur enfant plus tard dans la scolarité. Dans le cas où le père et la mère s'occupent des devoirs de leur enfant, les pères sont plus nombreux à aider leur enfant seulement s'il le demande. Au contraire, les mères vont davantage aider leur enfant pour les devoirs à la maison suite à leur initiative. En CP par exemple (en 2002-2003), 83% des pères s'occupent des devoirs de leur enfant : 18 % n'interviennent que si l'enfant le demande et 64 % aident de leur propre initiative alors que ce sont seulement 1% des mères qui interviennent si l'enfant le demande et 97% aident de leur propre initiative.

L'aide des parents est également inégale selon le milieu social du père sans, pour autant, pénaliser les enfants dont le père est ouvrier ou employé. Quant aux élèves dont le père est cadre, ils ne sont pas privilégiés, au contraire. En effet, lorsque le père est cadre, chaque enfant est aidé en moyenne 9,1 heures par mois par sa mère et 3,7 heures par son père, soit un total de 12,8 heures. Un enfant dont le père est ouvrier est, quant à lui, aidé 4,2 heures par mois par son père et 11,5 heures par sa mère, soit 15,7 heures par mois. Cette étude déconstruit donc le mythe de la démission éducative des parents issues de familles populaires en montrant qu'elles sont

⁴⁴ Gouyon Marie, (2004), L'aide aux devoirs apportée par les parents, <https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/276/1/ip996.pdf>

particulièrement investies dans les devoirs à la maison. Pour aider leur enfant, ces familles populaires mettent en place différentes stratégies concernant les devoirs hors de la classe alors qu'elles sont jugées à tort, d'être en posture de retrait. Même si l'encadrement des devoirs pourrait être perçu comme une forme de surveillance, de coercition, d'« entre-soi » parent/enfant, Séverine Kakpo nous montre que ce modèle de devoirs est bien différent de ses résultats de recherches. Selon elle, les parents ont fortement intériorisé l'idéal scolaire de l'autonomie et essaient de susciter l'attention des élèves à la norme scolaire, de les encourager à travailler. La sociologue propose alors trois modèles de surveillance des devoirs hors de la classe⁴⁵. D'abord une production autonome de la part de l'enfant où le parent soutient l'effort et s'assure qu'il dispose des conditions nécessaires pour mener à bien son travail (l'enfant est autonome). Ensuite, une production intermédiaire où les parents interviennent seulement suite à la demande des enfants (pas de vérification systématique). Enfin, une production faiblement autonome où les parents interviennent dès le début de la production, sous leur contrôle et peut être perçue comme une contrainte de la part de l'enfant. Chaque famille adapte donc sa posture en fonction des besoins de l'enfant.

En plus de cette surveillance des devoirs scolaires, les parents peuvent donner du travail supplémentaire à l'élève. Séverine Kakpo décrit donc la famille comme une institution pédagogique autonome car les parents prescrivent en plus, du travail à leur enfant. Ceci est un comportement stratégique pour les classes moyennes alors que c'est un principe de « surinvestissement » pour les classes populaires même s'il y a peu de rentabilité. Ainsi, les parents enquêtés développent « des pratiques élaborées, relevant davantage d'une logique d'ajustement que de simple "surenchère" scolaire »⁴⁶. Les finalités de ce travail sont variées avec un but de :

- Travail « supplémentaire » destiné aux moyens ou bons élèves pour consolider leurs acquis cognitifs. Ce travail peut prendre la forme de révision ou d'entraînement. Certains parents voient ce travail supplémentaire comme de l'avance sur le travail qui va être vu en classe et proposent des sortes de « prévisions ».
- Travail « complémentaire » qui s'adresse aux enfants avec des difficultés d'apprentissage passagères ou enracinées. Ce travail permet de remédier à ces difficultés en apportant un travail complémentaire au travail vu en classe.

⁴⁵ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

⁴⁶ *Ibid.*, p.84.

- Travail « compensatoire »⁴⁷ qui « vise à remédier à des difficultés ou à combler les lacunes qui sont imputables à l'institution scolaire et non à l'enfant ou à son milieu d'origine ». Pour les parents qui prescrivent ce type de travail, les enseignants ne donnent pas assez de devoirs. Il faut donc le faire à leur place.

Ce travail prescrit par les parents, en plus, dépend du profil et de la situation scolaire de l'enfant. Toutefois, une absence de travail supplémentaire de la part des parents ne signifie pas une absence de stratégie. Ils ne souhaitent pas donner trop de travail à leur enfant pour qu'il tienne dans la durée et ne soit pas « dégouter » du travail scolaire.

De nombreuses ressources telles que les manuels scolaires, les produits de l'édition parascolaire ou les manuels utilisés par les parents lors de leur propre scolarité sont également utilisés stratégiquement pour le travail de l'enfant selon Séverine Kakpo. Les enfants estimés être les plus en difficulté font donc l'objet d'un suivi et de pratiques d'encadrement les plus étroits.

En France, peu de travaux ont donc été réalisés spécifiquement sur les devoirs scolaires. Séverine Kakpo a étudié une fraction de familles populaires qui bénéficie d'une relative stabilité professionnelle, conjugale et résidentielle tout en possédant un capital culturel et des ressources scolaires raisonnables⁴⁸. Patrick Rayou⁴⁹ a également proposé une étude sociologique sur la pratique des devoirs à l'école primaire et au collège. Enfin Philippe Meirieu⁵⁰ s'intéresse aux conflits que peuvent engendrer les devoirs à la maison ainsi que les remédiations qui peuvent être apportées.

IV. Le rapport aux devoirs hors de la classe

Selon les acteurs, les devoirs hors de la classe sont perçus différemment, n'ont pas le même intérêt, la même finalité. Grâce à une enquête réalisée entre 2005 et 2007 auprès d'enseignants, parents et élèves, Nicolas Sembel et Valérie Caillet⁵¹ ont pu analyser le point de vue de ces différents acteurs concernant les devoirs hors la classe.

⁴⁷ *Ibid*, p.88.

⁴⁸ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit*.

⁴⁹ Patrick Rayou, (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, *op.cit*.

⁵⁰ Meirieu Philippe, (1987), *Les devoirs à la maison*, Paris : Syros.

⁵¹ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe :

1) Selon les enseignants

Pour les enseignants, le premier objectif du travail hors de la classe est de « fixer » les apprentissages et « stimuler l'appropriation des différents savoirs via un travail régulier de mémorisation, en vue d'exploiter les connaissances abordées en classe. »⁵² Tout ceci doit s'inscrire dans un objectif de continuité et de complémentarité des tâches. Le travail demandé à la maison doit permettre à l'élève de consolider ces savoirs et non d'acquérir de nouveaux savoirs. Selon les enseignants, les devoirs scolaires permettent également d'identifier les difficultés des élèves. Une enquêté décrit ce travail comme une « variable d'ajustement au niveau de la classe ». Si les élèves n'ont pas compris l'exercice demandé à leur retour en classe, cela permet à l'enseignante de revoir la notion étudiée. Selon elle, « l'acquisition des savoirs est garantie par ce va-et-vient entre la classe et la maison. »

Ensuite, les enseignants interrogés estiment que le travail hors de la classe favorise le développement et le contrôle de l'autonomie de l'élève, ce qui est indispensable pour l'entrée en 6^{ème}. Pour leur réussite, il est primordial que les élèves fournissent un travail personnel. Cela permet d'acquérir une bonne attitude d'apprentissage qui est davantage perçue comme un entraînement plutôt qu'un devoir dans son sens premier. « L'idéal de réussite scolaire actuel est fondé sur le principe du mérite [...] C'est pourquoi les enseignants font souvent référence à l'investissement et à la volonté de l'élève » d'après Valérie Caillet et Nicolas Sembel. Il y aurait donc une phase de travail que l'enseignant peut voir en classe et une phase cachée qui demande un travail autonome et individuel de la part de l'élève. Cela permet à l'élève de prendre du recul vis-à-vis de sa progression et sa motivation⁵³.

Les devoirs hors de la classe sont aussi un moyen de communication avec les familles selon les enseignants⁵⁴. Ils permettent de renforcer les liens entre ces deux acteurs tout en favorisant l'implication des parents. Leur investissement est jugé positif par les enseignants interrogés et plus conséquent au CM2 avec l'entrée au collège. Cela génère une interdépendance école/famille où « les enseignants engagent un contrat tacite avec les parents, leur octroyant un

enseignants, parents, élèves », dans Patrick Rayou, *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, Presse universitaire de Rennes, p.33-70.

⁵² Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves », dans Patrick Rayou, *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, Presse universitaire de Rennes, p.33-70

⁵³ Sembel Nicolas, (2003), *op.cit.*

⁵⁴ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, *op.cit.*

droit de regard »⁵⁵ sur le travail de leur enfant. Selon Valérie Caillet et Nicolas Sembel, les familles ont la possibilité d'entrer dans l'école par le biais des devoirs à la maison qui reflètent le travail vu en classe.

En somme, les devoirs hors de la classe à l'école primaire permettent alors de socialiser et d'habituer les élèves au travail scolaire en dehors de l'école du point de vue des enseignants. De plus, ils relèvent de la praticité dans le but de répondre à la demande parentale ou encore de compléter le travail que les enseignants n'ont pas eu le temps d'aborder en classe.

2) Selon les parents

Pour aider l'élève dans ce travail hors de la classe, les parents sont particulièrement investis. En effet, Séverine Kakpo remarque une forte adhésion de leur part car ceux-ci perçoivent un enjeu cognitif pour leur enfant. Les parents enquêtés, issus de familles populaires, jugent ce travail scolaire « indispensable à la fixation des apprentissages réalisés en classe »⁵⁶. Selon eux, ils favoriseraient un apprentissage circulaire qui démarre en classe, se consolide à la maison et se réinvestit à l'école. Cette tâche permet alors de peser favorablement sur la scolarité de leur enfant. Cela confirme les données de l'INSEE qui montrent, qu'en général, les parents expriment leur volonté d'encadrer leurs enfants scolairement : en moyenne, 95% des mères s'occupent des devoirs de leur enfant scolarisé entre le CP et le CM2⁵⁷. La vérification des devoirs est également signe de l'investissement des parents. De plus, 17% des parents enquêtés entre 2005 et 2007 déclarent punir leur enfant s'il ne fait pas son travail à la maison. Ce sont les parents issus de classe favorisés les plus sévères concernant les punitions suite à deux devoirs non faits : 20% punissent leur enfant contre 10,5% parmi les catégories populaires⁵⁸.

De même, la tendance au travail hors de la classe des élèves varie en fonction de la catégorie sociale selon Valérie Caillet et Nicolas Sembel. En effet, les parents issus des classes favorisées sont plus critiques à l'égard du travail des enseignants alors que les classes moyennes le juge plutôt positif. Quant aux catégories populaires, elles préfèrent demander davantage de conseils en favorisant la « bonne volonté pédagogique ».

⁵⁵ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « *Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents*, op.cit.

⁵⁶ Kakpo Séverine, (2012), op.cit., p.52

⁵⁷ Gouyon Marie, (2004), L'aide aux devoirs apportée par les parents, op.cit.

⁵⁸ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « *Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves* », op.cit., p. 33-70.

Ensuite, même si trois quarts des parents s'estiment satisfaits du soutien qu'ils apportent à leur enfant, cela ne leur empêche pas de se sentir dépassés : « Dès le primaire, un parent sur cinq a l'impression, assez souvent ou très souvent, de ne pas avoir les connaissances nécessaires pour aider ses enfants. Ce sentiment d'incompétence est évidemment lié à leur niveau scolaire: plus de la moitié des mères sans diplôme, ou avec le seul certificat d'études primaires, déclarent avoir assez souvent ou très souvent le sentiment de manquer des connaissances nécessaires pour aider leur enfant dans le primaire. Cette part tombe à 5 % seulement chez les femmes diplômées du supérieur. »⁵⁹ Les pères et les mères ont autant de difficultés à encadrer les devoirs à la maison de leur enfant mais les femmes s'avèrent être plus persévérantes que les hommes en leur accordant plus de temps.

Enfin, l'accompagnement des devoirs peut ne pas être une évidence et durer plus de temps que prévu, particulièrement pour les élèves n'ayant pas stabilisés les bases de l'autonomie selon Séverine Kakpo. Les devoirs peuvent être source de tension. Pour y remédier, certains parents seraient « tentés de reconfigurer les tâches prescrites »⁶⁰ en s'éloignant de la consigne donnée par l'enseignant. Séverine Kakpo place donc l'école comme première source de conflits parents/enfants car ces familles populaires non imposables n'ont pas les moyens d'avoir recourt à des prestataires privés et peuvent se sentir dépassées. Pour y remédier, certains parents font le choix de déléguer ce travail aux frères et sœurs de manière ponctuelle. Même si l'on peut constater que les parents sont largement investis dans l'accompagnement des devoirs hors la classe, la violence symbolique de l'école peut également donner lieu à une violence réelle. En effet, une mère enquêtée par Séverine Kakpo lui a laissé penser « que la séance de devoirs de la veille a certainement “mal tourné” »⁶¹. Cette tâche n'est donc pas si évidente pour eux même si les parents souhaitent apporter tout leur soutien à leur enfant en les accompagnant dans ce travail.

3) Selon les élèves

D'après Valérie Caillet et Nicolas Sembel, les devoirs hors de la classe sont au centre de l'emploi du temps de l'enfant. Les entretiens réalisés avec les élèves montrent que « l'emploi du temps des fins de journées de la semaine après l'école est rythmé par le travail hors de la classe. *“Je rentre à la maison, je goûte, et puis je me mets aux devoirs. Je commence par ce qui*

⁵⁹ Gouyon Marie, (2004), *L'aide aux devoirs apportée par les parents*, op.cit.

⁶⁰ Kakpo Séverine, (2012), op.cit., p.68.

⁶¹ *Ibid.*, p.74.

*est le plus facile [...] » (Anaïs) »⁶². Cette tâche, au centre de l'emploi du temps de l'enfant, est décrite comme une sorte de rituel, de transition entre le milieu scolaire et la maison pour une meilleure préparation au collège. Selon les élèves, le travail scolaire est perçu comme une contrainte, une obligation plus ou moins forte : « *“Quand j'en ai, je me dis tout le temps, il faut que je fasse mes devoirs, il faut que je fasse mes devoirs...”* (Julie) »⁶³. Les élèves décrivent ce travail comme une habitude, une routine, comme celle de la toilette ou du dîner le soir. Contrairement aux résultats d'enquête de Séverine Kakpo⁶⁴, Valérie Caillet et Nicolas Sembel décrivent le travail hors de la classe comme « un moyen et des occasions aux parents de faire preuve d'autorité parentale, d'exercer un droit de regard pour relayer l'autorité pédagogique dans l'incitation à faire le travail hors la classe »⁶⁵. Cette autorité peut s'exercer directement ou indirectement d'après les auteurs. Lorsque cette autorité est exercée directement, les devoirs sont faits avec les enfants, dans le but de les aider.*

Ce rituel de transition entre travail scolaire et loisirs induit des repères et des limites de temps que l'élève parvient à gérer. Il apprend alors à articuler contrainte et plaisir tout en ayant une conception positive des devoirs à la maison selon une recherche canadienne sur la perception des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des élèves⁶⁶. D'après cette enquête, l'élève leur reconnaît une utilité à l'apprentissage : « *Ben y faut, y faut les faire parce [que] si t'es fait pas, tu vas rien apprendre* », l'apprentissage de nouvelles connaissances : « *Moi je trouve que c'est bien pour mieux apprendre de nouvelles choses* », l'évitement du ridicule si les devoirs ne sont pas faits : « *Bien parce que si tu ne sais pas, admettons lire, ben peut-être que tu vas faire rire de toi, pis ça ne sera pas le fun* ». En outre, la vérification du travail hors classe peut générer de l'appréhension pour les élèves selon Valérie Caillet et Nicolas Sembel. Si le travail n'est pas fait, l'enseignant peut prendre différentes sanctions selon le niveau scolaire de l'élève⁶⁷.

Comme le reflète les entretiens réalisés par Séverine Kakpo, « les perceptions négatives face aux devoirs et aux leçons vont rarement à l'encontre de leur importance ou leur utilité [...] »

⁶² Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « *Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves* », *op.cit.*, p.48.

⁶³ *Ibid.*, p.49.

⁶⁴ Cf. chap. I, 1.

⁶⁵ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « *Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves* », *op.cit.*, p.49.

⁶⁶ Rousseau Nadia, Deslandes Rollande, Hardy Véronique, Fournier Hélène & Bergeron Léna, (2011), Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons, repéré à <https://doi.org/10.7202/1021307ar>

⁶⁷ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « *Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves* », *op.cit.*, p.33-70.

Ceci dit, c'est plutôt la dimension de plaisir qui entre en jeu : *“Je trouve ça important les devoirs, mais je n'aime pas ça.”* »⁶⁸ Les principaux reproches faits aux devoirs hors de la classe par les élèves sont les suivants : un manque de compréhension de la consigne ou de la matière étudiée, un manque de temps pour les loisirs et enfin un manque d'intérêt pour la tâche à réaliser⁶⁹. Globalement, les élèves ont le sentiment que les devoirs à la maison sont importants car 89,6% en ont une « perception positive »⁷⁰.

Les devoirs à la maison sont aussi révélateurs du travail personnel de l'élève. « Le travail hors la classe place l'élève face au travail scolaire sans l'école, sans l'enseignant, sans intermédiaire et donc face à sa responsabilité, non seulement de faire ou ne pas faire ce travail, il est généralement fait ; mais aussi de le faire en avance, sur le moment ou en retard ; de différer le moment de détente, de “se” faire, notamment intellectuellement, en le faisant ; de dépasser en en faisant plus que ce qui est demandé, parfois ; de faire quelque chose aussi qui échappe à ses parents, et à sa fratrie, et lui appartient en propre. »⁷¹ Selon son organisation et sa volonté, l'élève peut faire ou ne pas faire ses devoirs, en prenant de l'avance ou non. C'est alors à lui de s'organiser avec l'aide de ses parents qui vont lui laisser de plus en plus de liberté au fur et à mesure de sa scolarité. L'élève apprend donc à être autonome, sans aide extérieure des parents ou frères et sœurs pour certaines leçons, dans le calme : « *“Je préfère lire toute seule, dans ma chambre”* (Eva) ». Enfin les élèves ont la possibilité de réaliser un travail hors de la classe non demandé, ce que Nicolas Sembel nomme un travail « pour soi »⁷² : « *“Je donne priorité au livre du mois mais j'essaie de lire le plus possible [...], après je lis mon livre à moi”* (Emilie) »⁷³. A l'inverse du travail scolaire « pour l'institution », le travail « pour soi » fonctionne grâce à l'intérêt intellectuel de l'élève dans la tâche. Ce travail demande réflexion et connaissances. Il s'agit alors de la motivation intrinsèque.

⁶⁸ Rousseau Nadia, Deslandes Rollande, Hardy Véronique, Fournier Hélène & Bergeron Léna, (2011), Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons, repéré à <https://doi.org/10.7202/1021307ar>

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves », *op.cit.*, p.51.

⁷² Sembel Nicolas, (2003), *op.cit.*

⁷³ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves », *op.cit.*, p.52.

Chapitre 2 : Problématiques et hypothèses

de recherche

Les lectures réalisées pour ce travail insistent donc sur les points de vue divergents de chaque acteur concernant les devoirs à la maison. Valérie Caillet et Nicolas Sembel⁷⁴ expliquent que les devoirs hors de la classe permettent de travailler la mémoire selon les enseignants, d'encadrer leurs enfants selon les parents et sont une sorte de rituel pour les enfants. Mes interrogations se sont portées sur l'avis des parents d'élèves. En effet, le peu de recherches portant sur les devoirs à la maison se sont principalement intéressées aux familles populaires ou au point de vue des élèves concernant les devoirs hors la classe. C'est pourquoi, je souhaite axer ce mémoire sur les représentations des parents d'élèves issus des classes moyennes. Ces acteurs sont largement touchés par la question des devoirs car ils peuvent être réalisés à la maison, avec l'aide ou non des parents.

La coopération et la coéducation prônées par l'école aujourd'hui insistent également sur le rôle des parents. Ceux-ci peuvent toutefois se sentir désorientés face aux devoirs scolaires tout en ayant le sentiment d'une école inefficace et injuste comme le montre Séverine Kakpo⁷⁵ qui étudie avec fraction des familles populaires⁷⁶. Pourtant, 75% des français de profession intermédiaire sont « opposés » à « la suppression des devoirs scolaires à la maison pour les élèves du primaire »⁷⁷. De ce fait, nous pouvons nous poser les questions suivantes : quel est l'investissement des parents issus de classes moyennes face aux devoirs hors la classe ? Ont-ils le sentiment que les devoirs scolaires sont utiles pour l'apprentissage de leur enfant ? Se sentent-ils concernés et incités à coopérer avec l'institution scolaire par le biais des devoirs à la maison ?

⁷⁴ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves », *op.cit.*

⁷⁵ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

⁷⁶ Les familles populaires observées bénéficient d'une relative stabilité professionnelle, résidentielle et conjugale tout en ayant un minimum de ressources scolaires et culturelles. Ces familles peuvent donc être proches, économiquement, socialement et culturellement de certaines familles issues de classes moyennes tant la frontière est mince et complexe à définir entre les classes sociales.

⁷⁷ IFOP, (2012), Les Français et la suppression des devoirs scolaires à la maison pour les élèves du primaire, repéré à https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/2001-1-study_file.pdf

La méthode hypothético-déductive permet de formuler trois hypothèses. La première hypothèse est la suivante : les parents issus des classes moyennes se sentent moins seuls et dépassés face aux devoirs à la maison de leur enfant que les familles issues de classes populaires, mais cette tâche reste parfois difficile pour eux. Cette hypothèse pourra être vérifiée en comparant les résultats de recherche de Séverine Kakpo⁷⁸. Selon Patric Rayou, « plus de la moitié des mères sans diplôme ou avec le seul certificat d'études primaire, déclarent avoir assez souvent ou très souvent le sentiment de manquer des connaissances nécessaires pour aider leur enfant dans le primaire. Cette part tombe à 5% seulement chez les femmes diplômées du supérieur. »⁷⁹ Quant à Sylvie Cadolle et Janine Reichstadt⁸⁰, elles estiment que tous les parents sont investis et mobilisés mais tous ne sont pas aptes à répondre aux questionnements de leurs enfants, de les aider face à leurs lacunes, d'analyser leurs erreurs. Trois élèves sur quatre sont alors laissés dans un flou cognitif sans comprendre le réel sens donné aux devoirs.

La seconde hypothèse est que les devoirs hors de la classe sont sources de conflits. Ces conflits sont présents entre parents et enfants, entre parents et enseignants mais aussi entre parents au sein du couple. L'accompagnement des devoirs peut ne pas être une évidence et engendrer des tensions. De plus, des tensions existent entre les parents et les enseignants car le travail hors classe peut être perçu comme un « intrusion dans le domicile » selon Valérie Caillet et Nicolas Sembel⁸¹. Les parents sont également critiques envers le mode de fonctionnement de l'enseignant et peuvent remettre en cause le déroulement de son travail.

Enfin, la troisième hypothèse émise est la suivante : les familles issues de classes moyennes entretiennent une relation de confiance avec les enseignants. Les travaux de Séverine Kakpo mettent en évidence un principe de « surinvestissement » des classes populaires concernant les devoirs à la maison. Ces familles tentent d'ajuster le travail en proposant du travail complémentaire, compensatoire ou supplémentaire⁸². Au contraire, les familles issues de classes moyennes feraient davantage confiance à l'enseignant. De ce fait, le recours au travail supplémentaire serait moindre.

⁷⁸ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

⁷⁹ Rayou Patrick (2009), « Les malentendus scolaires », dans Patrick Rayou, *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, Presse universitaire de Rennes, p.92.

⁸⁰ Cadolle Sylvie et Reichstadt Janine, (2009), Les temps du passé en CM2, dans Rayou Patrick, *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, Rennes : Presse universitaire de Rennes, p.103-p.126

⁸¹ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves, *op.cit.*, p.58.

⁸² Cf. chap. I, 1.

Chapitre 3 : Méthodologie

I. Méthode d'enquête

Pour mener cette enquête dans le but de comprendre les rapports qu'entretiennent les familles issues de classes moyennes aux devoirs hors de la classe, nous avons choisi de réaliser une enquête qualitative. Cette méthode d'enquête par entretiens permet de saisir les représentations et les stratégies des acteurs, de mettre des mots sur leurs pratiques et de comprendre les interactions qu'entretiennent les parents avec l'école mais aussi les parents avec leur enfant par le biais des devoirs hors la classe.

Des entretiens semi-directifs ont donc été réalisés avec des parents d'élèves du primaire. Aucun professeur des écoles, ni personnel encadrant le temps d'étude ou intervenant d'association n'a été rencontré. La présence des enfants lors des entretiens n'est pas essentielle car cette recherche porte sur les représentations des parents. Mais si tel est le cas, l'élève a la possibilité d'interagir avec le parent enquêté. La confrontation des points de vue peut s'avérer intéressante. En somme, il a été préférable de réaliser ces entretiens avec les mêmes acteurs, ici les parents de classes moyennes, afin de recueillir différents points de vue et comprendre avec justesse le rapport qu'ils entretiennent avec les devoirs hors la classe.

II. Définition des classes moyennes

Avant de définir les classes moyennes il est primordial d'indiquer l'importance du pluriel, « d'abord parce qu'il y a hétérogénéité des positions. Il est, en effet, bien impropre de vouloir condenser sous une appellation unique un ensemble de situations qui n'ont pas forcément toujours grand-chose à voir. Elles méritent également leur pluriel, car les diverses études ne prennent pas en considération les mêmes paramètres. »⁸³ Les classes moyennes

⁸³ Damon Julien, (2012), Les classes moyennes : définitions et situations. *Études*, tome 416(5), 605-616, repéré à <https://www.cairn.info/revue-etudes-2012-5-page-605.htm>.

englobent une grande partie de la population car leur définition est variable selon les recherches. Il est possible de distinguer les classes moyennes « aisées », « basses », « hautes », « employées », « ouvrières », etc.

Dans la tradition marxiste, les classes sociales ont une conscience de classe, des croyances et des modes de vie en commun selon Julien Damon. Les principaux critères de classement seraient la profession, les valeurs et les modes de vie. « Dotées de capitaux économiques, mais aussi scolaires et culturels, les strates intermédiaires françaises aspireraient à une mobilité sociale ascendante et à une certaine qualité de vie. Elles développeraient un rapport particulier à l'éducation, l'école étant perçue comme un moyen d'ascension sociale efficace »⁸⁴.

Ensuite, sur la base de critères économiques, les classes sociales seraient définies selon leurs revenus et leur niveau de vie d'après Julien Damon. Certains travaux distinguent les catégories aisées qui représenteraient 20 % de la population, les catégories populaires qui représenteraient 30 % de la population et une classe moyenne qui réunit la moitié de la population. Enfin, il est possible de définir les classes moyennes selon un critère subjectif qui est celui de l'auto-évaluation. Deux tiers des français estiment alors appartenir aux classes moyennes (65 %) ⁸⁵. Il est donc difficile de définir avec exactitude les classes sociales car leurs frontières sont poreuses selon les recherches et de nombreux critères sont pris en compte.

En somme, la définition de classes sociales ne se base pas seulement sur la profession des individus. Afin d'être plus précis, d'autres éléments doivent être considérés comme le capital culturel (niveau de diplôme), le capital économique (revenu, patrimoine), le capital social (réseau social), le statut d'emploi (stable / précaire, secteur public / secteur privé), la nationalité (local / étranger / immigré), la langue maternelle, le mode de vie, etc⁸⁶.

Selon le CREDOC les professions appartenant aux classes moyennes sont les suivantes⁸⁷:

- parmi les agriculteurs exploitants : les agriculteurs salariés de leur exploitation,
- parmi les artisans, commerçants et chefs d'entreprise : les artisans salariés de leur entreprise, les commerçants et assimilés salariés de leur entreprise et les chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus de leur entreprise,

⁸⁴ Damon Julien, (2012), *op.cit.*

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ Bigot Régis, (2007), Une comparaison des hauts revenus, des bas revenus et des « classes moyennes », repéré à file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/C238.pdf

⁸⁷ *Ibid.*

- parmi les cadres et professions intellectuelles supérieures : les professions libérales exercées sous statut de salarié, les cadres de la fonction publique, les professeurs et professions scientifiques, les professions de l'information, des arts et des spectacles, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprises, les ingénieurs et cadres techniques d'entreprises,
- parmi les professions intermédiaires : les professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées, les professions intermédiaires de la santé et du travail social, le clergé et les religieux, les professions intermédiaires administratives de la fonction publique, les professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises, les techniciens (sauf techniciens du tertiaire), les contremaîtres et agents de maîtrise (maîtrise administrative exclue),
- parmi les employés : les employés civils et agents de service de la fonction publique, les agents de surveillance et les employés administratifs d'entreprise.

Dans le cadre de ce mémoire, les deux critères de choix des parents interrogés sont donc leur profession, selon la définition du CREDOC, et leur niveau d'étude (posséder un diplôme d'enseignement supérieur).

III. Choix du terrain d'investigation

Ayant validé le concours de recrutement de professeurs des écoles en master 1, aucun entretien n'a été réalisé avec les parents d'élèves de l'école d'affectation pour deux raisons. D'une part, nous ne souhaitons pas mettre en avant un statut d'étudiante pour des raisons de légitimité auprès des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes. D'autre part, ce statut d'enseignante au sein de l'école pouvait favoriser l'auto-censure des parents qui estiment ne pas pouvoir s'exprimer librement sur l'école ou encore sur le métier d'enseignant face à une professeure des écoles qui travaille dans l'institution scolaire de leur enfant.

Au contraire, pour les entretiens réalisés dans le cadre de ce mémoire, il paraissait important de se présenter comme une étudiante réalisant un mémoire en sociologie auprès des parents enquêtés. Cette enquête a donc été réalisée auprès des parents d'élèves issus de classes moyennes hors école d'affectation.

IV. Entrer en contact avec le terrain

Pour entrer en contact avec les familles, deux choix se sont offerts à nous. Le premier fut de faire appel à certaines connaissances, professeurs des écoles, directeurs d'école ou encore parents d'élèves pour nous mettre en contact avec plusieurs familles qui pouvaient convenir aux critères de recherche. Le second, qui était plus institutionnel, était de prendre contact avec un IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale) afin qu'il puisse nous autoriser à effectuer cette recherche.

Le premier cas nous a permis de rencontrer plusieurs familles. La prise de contact avec un IEN n'a donc pas été nécessaire. De ce fait, sept parents d'élèves issus de classes moyennes ont accepté une rencontre pour réaliser un entretien.

V. Choix des familles

Comme l'annonce le thème de ce mémoire, cette recherche est réalisée auprès des parents d'élèves issus de classes moyennes. Le choix des familles a été fait sur la base de critères sociaux tels que le niveau d'études des parents ainsi que leur métier. Les enquêtés dont les enfants sont en 6^{ème} n'ont pas été un problème car cela leur a permis de comparer les devoirs demandés à l'école primaire et au collège. De plus, ces enquêtés avaient au moins un autre enfant à l'école primaire. Un dernier point reste important à préciser. Seulement deux familles enquêtées avaient leurs enfants dans la même école, ce qui a permis de témoigner de la diversité des pratiques enseignantes vis-à-vis des devoirs à la maison.

VI. Cadre des entretiens et présentation des familles

Selon la disponibilité des parents, les entretiens se sont déroulés sur leur lieu de travail ou au domicile des familles, même si la seconde option était préférable. Les entretiens réalisés au domicile des enquêtés ont permis de nous rendre compte du milieu dans lequel ils vivent.

Famille Simon :

L'entretien est réalisé avec Madame Simon sur son lieu de travail. Cette mère de 42 ans a deux enfants. Lilou qui a 12 ans est en 5^{ème} et Maxence qui a 9 ans est en CM1 (Cours Moyen 1^{ère} année) dans une classe triple niveaux de CE2 (Cours Élémentaire 2^{ème} année), CM1, CM2. Madame Simon est technicienne de validation dans l'industrie pharmaceutique vétérinaire, elle s'occupe de l'assurance qualité. Elle est diplômée d'un BTS (Brevet de Technicien Supérieur) analyses biologiques. Son mari est commercial sédentaire dans un magasin. Il est également diplômé d'un BTS.

Famille Lambert :

L'entretien est réalisé avec Madame Lambert. Ses enfants et son mari se préparent à partir lorsque l'entretien commence. Madame Lambert a 40 ans, elle a trois enfants : Anne qui a 10 ans est en CM2, Suzie qui a 8 ans est en CE2 et enfin Gaspard qui a 4 ans est en MS (Moyenne-Section). Anne et Suzie sont dans la même classe de CE1 (Cours Élémentaire 1^{ère} année), CE2, CM1, CM2. Madame Lambert est infirmière dans un établissement de santé spécialisé dans les addictions. Pour cela, elle a obtenu son diplôme d'État d'infirmier. Son mari est consultant, il a monté son entreprise de conseil en développement économique. Il possède une maîtrise en aménagement du territoire et de l'urbanisme.

Famille Dufour :

L'entretien est réalisé dans le salon de la maison familiale avec Monsieur Dufour. En début d'entretien, la femme et les enfants étaient présents. Ils pouvaient intervenir mais le faisaient très peu. Au fur et à mesure de l'entretien, Madame Dufour est partie dans une autre pièce de la maison. Les enfants étaient dans le salon et la chambre, ils pouvaient entendre et intervenir durant l'échange. Monsieur Dufour a 39 ans. Ses enfants de 7 et 10 ans sont dans la même classe. Louise est en CE1 et Mathéo en CM2. Les enfants de la famille Dufour sont également dans la même classe que les enfants de Madame Lambert. Monsieur Dufour est chargé d'édition à Jura Tourisme. Il est diplômé d'un BTS assistance de direction. Sa femme est ouvrière avec un niveau CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle).

Famille Vincent :

L'entretien est réalisé à leur domicile avec Madame Vincent. Même si le père de famille est présent dans une autre pièce, il intervient seulement à la fin de l'entretien pour expliquer son métier et ses études. Madame Vincent a 42 ans. Son fils aîné de 10 ans, Antoine, est en CM2

(dans une classe double de CM1, CM2). Sa fille de 8 ans, Iris, est en CE2 (dans une classe double de CE1, CE2). Cette maman est psychologue en cabinet mais aussi dans une structure médicosociale. Elle possède une licence et une maîtrise de psychologie. Son mari est responsable administratif, directeur de la ligue régionale de rugby. Il possède une licence en sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Famille Petit :

L'entretien est réalisé avec Madame Petit, à son domicile. Cette mère divorcée partage la garde de ses enfants avec son ex-mari. Ses enfants sont présents une semaine sur deux, c'est une famille monoparentale. Madame Petit a 44 ans. Son fils de 6 ans est en CP dans une classe triple niveau CP, CE1, CE2. Sa fille de 9 ans est en CM1 dans une classe double niveau CM1, CM2. Elle a été professeure remplaçante d'espagnol puis a travaillé dans une ferme pédagogique avec des chevaux. Elle a ensuite été accompagnante sociale pour mineurs isolés. Lors de son congé parental, elle a fait l'école à la maison pour ses enfants puis a été accompagnante d'élèves en situation de handicap. Madame Petit a validé une licence d'espagnol après son bac puis un master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) en vue d'une reconversion professionnelle il y a un an. Aujourd'hui, elle est professeure des écoles stagiaire.

Famille Robert :

L'entretien est réalisé avec Madame Robert, à son domicile. Cette mère de 40 ans a deux enfants. L'aînée qui est en 6^{ème} a 11 ans. Le cadet qui est en CE2 a 8 ans. Madame Robert est diététicienne. Elle est diplômée d'un DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) diététique en génie biologique. Son mari qui est assureur a fait une école de commerce.

Famille Deval :

L'entretien est réalisé avec Madame Deval sur son lieu de travail. Madame Deval a 34 ans. Son fils aîné à 9 ans, il est en CM1. Le cadet de 5 ans est en GS (Grande-Section), la benjamine de 3 ans est en PS. Madame Deval est salariée agricole dans une coopérative agricole. Elle possède une licence en biologie générale. Son mari est responsable informatique. Il est diplômé d'une licence informatique.

Chapitre 4 : Analyse des résultats

I. La mobilisation des familles autour du travail hors de la classe

1) L'encadrement des devoirs hors de la classe

Avant de présenter l'analyse des résultats obtenus, il est important de préciser que ces familles entretiennent de « bons » rapports avec l'école. Toutes souhaitent coopérer avec cette institution pour le bien de leur enfant et de leur scolarité. Même si certains enfants des familles enquêtées se heurtent à quelques difficultés scolaires selon les parents, ces difficultés ne sont pas significatives. Parmi les seize enfants, les enquêtés ont jugé que seulement cinq d'entre eux avaient des difficultés de motivation scolaire, de concentration, en orthographe ou dues à des problèmes de vue. Les neuf autres enfants ne rencontrent pas de difficultés scolaires selon leurs parents. Madame Simon juge que « *ça avance tout seul.... Ça roulera toujours scolairement...* » pour sa fille. Quant à Madame Vincent, ses enfants ont « *vraiment une scolarité sans problème* ».

a. L'organisation du travail hors de la classe sur la semaine

Mener l'école à la maison exige des parents « qu'ils soient capables de mettre entre parenthèses les urgences pratiques les plus pressantes de la vie quotidienne »⁸⁸ pour entrer dans l'univers scolaire. Les devoirs font l'objet d'un investissement parental important afin de favoriser la réussite scolaire des enfants. C'est le cas pour toutes les familles rencontrées qui attendent la sortie du travail d'un parent pour faire les devoirs de leur enfant après l'école ou le périscolaire. Même si le fils de Madame Deval commence par faire ses devoirs seul, cette maman prend le temps de vérifier le travail et réexpliquer certaines notions lorsqu'elle rentre chez elle. Après l'école, les devoirs sont donc faits entre 17 heures et 18 heures s'il n'y pas d'imprévu pour la quasi-totalité des familles. Les enquêtés veillent à ne pas surcharger les

⁸⁸ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit*, p.15.

jours de leurs enfants et souhaitent leur laisser un temps de pause entre la sortie d'école et les devoirs. Le temps de goûter, de TAP (Temps d'Activité Périscolaire) ou de périscolaire avant de faire les devoirs est important selon eux. Cela permet aux enfants de décrocher du travail scolaire et des apprentissages avant de faire à nouveau les devoirs comme l'explique Madame Robert : « *Alors, ils ont un temps de périscolaire jusqu'à ce que je sorte du travail et après, donc je les récupère, on va à la maison et en général on fait les devoirs direct parce qu'ils ont eu un temps pour souffler.* » Selon cette maman, le fait d'accompagner son fils pour les devoirs est indispensable. Sa fille aînée qui est en classe de 6^{ème} est relativement autonome et n'a pas toujours besoin d'un adulte. Le plus jeune, qui est en CE2, a donc besoin de la présence d'Estelle, la maman, pour faire ses devoirs même s'il a moins de travail. Lorsqu'il a fini, cela laisse le temps à Estelle de vérifier les devoirs de sa fille et de continuer avec elle : « *J'évacue le petit où il y a moins de travail à faire.* » Le terme « évacuer » montre bien ici que cette maman souhaite en finir avec le travail de son fils, que cela soit fait pour en être « débarrassé ». Estelle prend le temps d'accompagner ses enfants dans leurs devoirs, même si cela n'est pas toujours un plaisir pour elle. Les enquêtés se montrent donc investis vis-à-vis des devoirs maison de leur enfant même si cela implique un suivi scolaire régulier et conséquent.

Seulement une famille de l'enquête a établi un fonctionnement différent. Au sein de la famille monoparentale de Madame Petit, dont les enfants sont en garde alternée, les devoirs ne sont pas faits, ou peu. Madame Petit est professeure des écoles stagiaire. Par manque de temps à la sortie de son travail, elle estime que les devoirs ne sont pas une priorité pour ses enfants qui n'ont pas de retard scolaire. Cela ne les met pas en difficultés selon elle. « *Alors ma fille si elle en a je ne le sais même pas. Elle les fait toute seule soit en classe quand elle s'ennuie, soit à l'accueil de loisirs.* » Concernant son fils, « *il a des devoirs alors qu'il n'a que 6 ans. Il n'est pas autonome comme sa grande sœur. Il s'est fait opérer des yeux parce qu'il a des problèmes de vue. Enfin là il les a encore mais du coup il est très fatigué, très fatigable et donc même à l'accueil de loisirs... enfin en fait il ne les fait pas ses devoirs. Ni chez moi, ni à l'accueil de loisirs. C'est rare.* » L'un des seuls moments où les devoirs sont faits, c'est en voiture, en rentrant de l'école pour faire de petites révisions comme les tables de multiplication. Même si la famille a plus de temps le week-end, cette maman ne consacre pas ou peu de temps aux devoirs hors de la classe. Madame Petit estime que ses enfants n'ont pas obligatoirement besoin de ces devoirs. Cette situation paraît paradoxale car elle propose des devoirs à ses propres élèves alors qu'elle juge les devoirs hors de la classe utiles pour une minorité d'élèves seulement comme nous le verrons par la suite.

Il apparaît également important de préciser que les deux parents n'encadrent pas toujours les devoirs hors de la classe. Suite aux obligations professionnelles des parents ou à la garde alternée, seulement deux familles ont réparti l'encadrement des devoirs de façon égale, soit une semaine sur deux pour chaque parent. Au sein de trois familles, les devoirs sont majoritairement faits avec la mère car le mari manque de temps : « *il a moins le temps. Ça arrive si je ne suis pas là mais ce n'est pas hyper souvent, c'est plutôt moi* » selon Madame Vincent ou encore par choix comme Madame Lambert « *moi si je suis là je peux faire, sinon c'est mon mari. Donc c'est vraiment tous les deux, enfin peut-être plus souvent moi. Et puis moi j'aime bien.* » Les mères sont donc davantage impliquées comme le montre l'enquête de Marie Gouyon⁸⁹. En 2002 – 2003, 95 % des mères s'occupent des devoirs de leur enfant contre 78 % des pères. Au sein des familles, l'aide aux devoirs est une tâche davantage féminine. Selon cette même enquête, seulement 40 % des pères d'élève de CM2 aident aux devoirs de leur propre initiative. Ce chiffre double pour les mères. Ce sont plus de 80 % des mères qui déclarent aider leur enfant pour les devoirs de leur propre initiative. Nous pouvons alors constater l'investissement conséquent des mères concernant les devoirs à la maison de leur enfant contrairement aux pères, qui eux, sont moins nombreux. Ceci est similaire à notre enquête car une troisième catégorie de familles se présente ; celle où les mères sont les seules à encadrer les devoirs hors de la classe. C'est le cas pour Madame Deval qui ne fait pas confiance à son mari pour effectuer cette tâche : « *Si je le laisse faire, il va louper des choses.* ». Son mari ne serait pas assez attentif et expérimenté pour encadrer le temps de devoirs de son fils. Quant à Madame Robert, elle expose des arguments péjoratifs à l'égard de son mari : « *Jamais ! C'est bien fort ça, jamais ! Il ne supporte pas, il s'énerve tout de suite, c'est une catastrophe !* » Les pères sont donc contraints à rester en retrait, comme s'ils n'étaient pas capables d'assurer cette tâche. Pour s'assurer que le travail de leur enfant est bien encadré, ces mamans s'approprient le temps de devoirs hors de la classe pour les aider dans de meilleures conditions d'après elles.

Concernant la répartition du travail hors de la classe sur la semaine, la majorité des familles essaie de prendre de l'avance le week-end comme la famille Simon : « *au niveau de l'organisation on a les devoirs à l'avance donc on essaie au maximum de faire les devoirs le weekend, ce qui fait qu'en semaine c'est de la révision* » ou la famille Vincent : « *Donc le weekend on en fait un max d'avance, généralement si on peut le vendredi soir mais alors souvent il y a foot donc on bloque le samedi matin. On y passe peut-être une heure. Donc tout ce qu'on peut faire d'avance, les exercices, les choses comme ça, on lit les leçons pour s'assurer et puis*

⁸⁹ Gouyon Marie, (2004), *L'aide aux devoirs apportée par les parents*, op.cit.

la semaine... ça décharge la semaine. Il y a juste une petite révision à faire, on revoit, on relit, Iris ça va être une dictée de mots donc finalement la semaine, et c'est bien, des fois en 10 min c'est réglé. » Faire les devoirs hors de la classe le week-end permet aux familles de prendre le temps, de regarder plus attentivement les leçons des enfants. La famille Dufour et la famille Lambert fonctionnent également sur le même principe. Leurs enfants étant dans la même classe, ces familles ont adopté la même organisation : « *La maîtresse, elle donne les devoirs en général sur deux jours. Donc ils font leurs devoirs le week-end pour le lundi/mardi. Ils n'ont en général pas de devoirs pour le mercredi et le mercredi ils font en général leurs devoirs pour le jeudi vendredi.* » comme l'explique Monsieur Dufour. Cela permet de faire les devoirs « *tranquillement* » car les enfants ont besoin d'un moment propice au travail, calme, en prenant le temps. L'objectif pour ces familles est de minimiser le temps passé sur les devoirs le soir en semaine.

Cette répartition des devoirs à la maison sur la semaine permet également aux familles de s'organiser en fonction des activités extra-scolaires de leur enfant. Madame Lambert : « *Ce qu'on fait souvent, c'est que le mercredi après-midi, elles essaient de bien s'avancer pour le jeudi et le vendredi. Parce que le jeudi soir il y a d'autres activités [...] et puis les week-ends elles s'avancent bien pour le lundi et le mardi.* » Les familles ayant adopté cet aménagement du travail le week-end ont un temps dédié aux activités sportives pour la plupart. Selon les parents, il est important de ne pas surcharger les fins de journée de leur enfant en rentrant de l'école : « *cette année il a du sport le vendredi soir donc on ne fait pas de devoirs le vendredi soir* » (Madame Robert), « *En général, ils font les devoirs le dimanche et le mercredi tranquillement. Ils font rarement... autant que possible on essaie de ne pas faire les devoirs en rentrant de l'école le soir parce qu'avec le basket, etc, c'est assez compliqué.* » (Monsieur Dufour). Lorsque les devoirs ne sont pas donnés à l'avance ou que les enfants n'ont pas la possibilité de les faire le week-end et le mercredi, cela peut vite bousculer l'organisation établie par la famille. Nous pouvons comparer ce modèle éducatif à celui défini par Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon⁹⁰. En effet, ces familles sont proches des nouvelles normes éducatives dont fait part le « style négociateur ». Ce style définit les parents comme des accompagnateurs et non des chefs. Il laisse part à l'autonomie de l'enfant, à son imagination, sa créativité. L'emploi du temps chargé de ces familles nous montre bien la place importante de l'enfant qui doit être épanoui grâce aux activités extra-scolaires.

⁹⁰ Déchaux, J. (2009). *Sociologie de la famille*. Paris: La Découverte.

Au contraire, seulement une famille a instauré une organisation des devoirs à la maison opposée à ces cinq familles. Madame Deval nous explique que son fils de 9 ans rentre seul à la maison, à 16h30 après l'école. Il goûte puis il fait ses devoirs avant que Madame Deval rentre du travail. Cette maman reprend ensuite les devoirs de son fils pour le vérifier et revoir certaines notions avec lui. Elle souhaite que son fils travaille chaque soir, en semaine pour qu'il ait moins de travail le week-end : « *en général comme je lui demande de les faire le soir même, il les fait le vendredi soir. Que ce soit fait pour que le week-end, on soit tranquille.* » Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon⁹¹ parlent alors d'un style autoritaire, plus traditionnel. Les parents sont davantage dans le contrôle dans le but d'obtenir la conformité. Ce style est fondé sur une vision statutaire des rapports entre parents et enfant, l'obéissance et la discipline sont favorisées. Le fils de Madame Deval, Louis, a pour obligation de faire ses devoirs seul chaque soir. S'ils ne sont pas faits, il est « *puni* ». Louis a alors pour obligation de lire à voix haute pour que sa mère puisse vérifier. De plus, le choix du livre est imposé par Madame Deval. Ce style éducatif engendre davantage de contrôle de la part des parents. Enfin, le père est moins présent. Madame Deval assume donc l'essentiel du travail éducatif et ne fait pas confiance à son mari pour les devoirs : « *Si je le laisse faire il va louper des choses.* » Enfin, « les camarades sont rarement invités à la maison et l'école est cantonnée à un rôle strict d'instruction par opposition à la famille qui doit garder la maîtrise de l'éducation morale. »⁹² Comme nous le verrons par la suite, Madame Deval reproche plusieurs choses à l'enseignante de son fils. Elle ne souhaite pas que celle-ci s'implique trop dans son éducation.

Même si toutes les familles ne présentent pas les mêmes styles éducatifs, chacune souhaite ritualiser le moment des devoirs à la maison. Ce rituel de transition entre travail scolaire et loisirs profère un repère et une limite du temps que l'élève parvient à gérer avec ses loisirs. L'élève apprend donc à articuler contrainte et plaisir. La famille Petit, où les devoirs ne sont pas faits, tente également d'instaurer un moment de vérification du cahier de texte chaque soir. Pour les autres familles enquêtées, il est nécessaire de ritualiser ce moment des devoirs, que cela devienne un automatisme pour les enfants. Lorsque les deux filles de la famille Lambert rentrent chez elles, le moment des devoirs est obligatoire, c'est une habitude prise : « *On arrive à la maison, on fait les devoirs et c'est comme ça.* » Madame Vincent estime qu'il est primordial que les enfants soient habitués à faire leurs devoirs chaque jour, au même moment, même si ce sont seulement des révisions : « *Je pense que ce qui est important c'est*

⁹¹ Déchaux Jean-Hugues, (2009). *Sociologie de la famille*. Paris: La Découverte.

⁹²Déchaux Jean-Hugues, (2009), *op.cit.*

qu'il y ait une sorte de rituel autour des devoirs, c'est à telle heure, ils savent qu'il faut le faire. Ils essaient toujours de gagner un peu de temps mais ça ne sert à rien. Au final ils savent qu'il faut le faire, ils ont l'habitude. » Cette ritualisation du travail est également favorable à l'autonomie de l'élève qui est de plus en plus volontaire lors du moment des devoirs à la maison.

b. Le temps et le lieu dédiés aux devoirs hors de la classe

Le travail hors de la classe demandé aux élèves est peu ou prou le même pour chaque famille. En cycle 2, voire cycle 3, tous les élèves de l'enquête ont des mots à apprendre ou les tables de multiplication à revoir. En fonction de leur niveau, les élèves ont également un nombre important de leçons à réviser ou de poèmes à connaître. Le fils de Madame Petit étant en CP, il a également des fiches à lire. Souvent, ces fiches ne sont pas lues : *« les fiches de son en général on ne les fait pas, il sait déjà lire »*. Tous les élèves enquêtés scolarisés dans le premier degré n'ont pas ou très peu de travail écrit. D'après Madame Robert, c'est à l'approche du collège que le travail écrit a été plus présent dans les devoirs à la maison : *« pour le petit jusqu'à présent il n'y a jamais eu de travail écrit officiellement mais bon voilà, apprendre des mots sans les écrire c'est un peu compliqué. [...] Et puis la grande, en CM2 elle commençait à avoir un peu 2 ou 3 choses écrites mais c'est très léger quoi. »* Au contraire, Madame Vincent considère qu'il n'y a pas de progression dans les devoirs selon le niveau de classe de l'élève. La quantité de travail oral ou écrit donnée n'est pas proportionnelle à l'âge de l'enfant : *« je trouve qu'il n'y a pas de progression. Iris par exemple a autant de devoirs qu'Antoine, voire presque plus parce qu'elle a plus de trucs écrits à faire. »* Sa fille, qui est en CE2 a donc davantage de travail écrit que son fils en CM2, même si ce travail écrit n'est pas conséquent d'après cette maman. Les enseignants des élèves enquêtés donnent alors très peu de devoirs écrits à la maison. Cette quantité dépend de chaque professeur et non du niveau de classe de l'élève.

Tous les enquêtés affirment que le temps de devoirs est assez rapide même si celui-ci rythme la vie de famille. En moyenne, ce temps est de 15 minutes par soir pour les enfants du premier degré. Le fils de Madame Robert fait 15 minutes de devoirs environ le soir, celui de Madame Vincent environ 20 minutes et 10 à 15 minutes pour les filles de Madame Lambert. Toutefois, certains soirs ou week-ends, ce temps peut être multiplié par quatre selon la quantité de travail ou la motivation de l'enfant.

Pour s'avancer dans le travail de la semaine, les enfants de la famille Vincent dédient environ 1 heure par week-end au travail demandé. Le fils de Madame Simon et la fille de Monsieur Dufour peuvent passer beaucoup plus de temps que prévu sur leurs devoirs hors de la classe : « *selon sa motivation de ce soir-là ça prend 5 minutes où ça prend 1 heure* », « *en général ça dure une vingtaine de minutes pour Mathéo. Pour Louise ça peut être plus long, voire beaucoup long. [...] Parce que Louise quand elle a décidé de ne pas apprendre sa leçon ça peut être très très long. [...] ça peut durer 2 heures.* » Ce temps dédié au travail hors de la classe peut paraître très long pour les parents qui se rendent disponibles pour leur enfant en aménageant leur emploi du temps. Si le travail dure plus longtemps que prévu, cela peut également devenir une contrainte pour certaines familles en plus des contraintes liées au quotidien. Ce temps consacré aux devoirs hors de la classe, supérieur au temps recommandé par les enseignants, nous montre l'importance du niveau d'implication des parents et leur volonté de mener à bien cette tâche.

Concernant le lieu de travail pour les devoirs à la maison des enfants, nous avons affaire à une scolarisation de l'espace domestique. Grâce aux devoirs et à leur encadrement, les parents « espèrent ainsi influencer sur le destin scolaire de leurs enfants »⁹³. L'espace de la maison est réorganisé comme la cuisine, qui est la pièce la plus prisée pour cette tâche. Cinq familles enquêtées privilégient la table de la cuisine car « *c'est plus convivial, ce n'est pas chacun à son bureau. [...] J'aime bien, je trouve que c'est des moments sympas donc voilà. Elles font leurs devoirs ici à la maison, au milieu de la cuisine.* » selon Madame Lambert. Les notions de plaisir et de convivialité font également partie des devoirs hors de la classe qui vont de pair avec l'investissement des parents. De plus, ce lieu permet d'optimiser leur temps. En effet, Madame Vincent profite de ce moment pour faire autres choses : « *en même temps je range, je prépare pour le soir. Je suis physiquement là mais...* » Même si Madame Simon privilégie le bureau comme lieu de travail, la salle à manger peut parfois être plus pratique pour elle lorsqu'elle a des obligations ménagères : « *après ça nous arrive aussi de le faire dans la salle à manger parce que s'il faut qu'il commence et que moi je cuisine en même temps ça permet de jongler* ». Pour la famille Dufour, les devoirs se font majoritairement à la cuisine mais leur fille, Louise, peut avoir besoin de réviser dans sa chambre : « *Louise quand elle va apprendre, elle va apprendre dans sa chambre, au calme. [...] Où il n'y a pas de choses qui puissent la distraire. Toute seule, elle apprend quand il n'y a personne autour d'elle.* » C'est le choix de la famille

⁹³ Kus Stéphane, (2017), *op.cit.*

Simon et la famille Deval qui privilégient le bureau personnel de leur enfant pour travailler. Pour ces deux mamans, il est important d'avoir un espace dédié au travail pour être plus tranquille, au calme : « *dans sa chambre il a un bureau en fait les deux, quand ils sont rentrés au CP on leur a acheté un bureau comme ça ils ont leur bureau dans leur chambre. On a pris ce principe-là de prendre l'habitude de faire les devoirs au bureau, au calme comme ça si sa sœur n'a pas de devoirs [...] ça lui évite d'avoir envie de jouer, de regarder la télé ou de faire quelque chose, il n'y a pas de distraction* » (Madame Simon). Comme le montre Séverine Kakpo⁹⁴ dans sa recherche, les familles proposent un bureau individuel ainsi que des rangements à leur enfant. Ceci dans le but de favoriser leur réussite scolaire. Cet espace mis à disposition ne signifie pas obligatoirement que les enfants vont l'utiliser. Certaines familles choisissent de travailler dans un espace collectif, plus chaleureux et plus pratique selon elles. L'ensemble de la maison devient donc un lieu de scolarisation secondaire.

Enfin, aucun enfant des familles enquêtées ne fait ses devoirs au périscolaire excepté la fille de Madame Petit qui fait ses devoirs seule : « *elle les fait toute seule soit en classe quand elle s'ennuie, soit à l'accueil de loisirs* » Cette maman n'a pas besoin de contrôler le moment des devoirs. Ce n'est pas un problème pour elle si les devoirs sont faits au périscolaire car elle ne vérifie pas systématiquement le travail. De plus, les mères de familles monoparentales ont davantage recours à des intervenants extérieurs et institutionnels comme la garderie périscolaire⁹⁵. Ces intervenants leur sont d'une grande aide concernant la garde et le suivi scolaire des enfants. Les six autres familles de l'enquête où les deux parents sont en couple, estiment ne pas avoir besoin que leur enfant fasse ses devoirs au périscolaire. Cela leur permet également de contrôler et d'avoir l'ascendant sur cette tâche qu'ils estiment importante pour la scolarité de leur enfant. Quant aux filles de Madame Lambert, elles « *détestent* » faire leurs devoirs au périscolaire. Anne, l'aînée, nous l'explique : « *Oui parce que la fille elle sait pas trop nous faire faire les devoirs. Un jour, j'avais une leçon de géographie et elle a dit "Mais je fais comment moi ! Je sais pas faire !"* » Une relation de confiance n'est pas établie entre le périscolaire et les familles pour assurer ce travail complexe. Dans la quasi-totalité des familles, les devoirs hors de la classe sont donc faits avec les parents, à la maison.

⁹⁴ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

⁹⁵ Déchaux Jean-Hugues, (2009), *op.cit.*

2) Des stratégies variées

a. Le travail supplémentaire

Tous les parents ne sont pas d'accord avec la quantité de travail proposée à leur enfant. Deux familles jugent qu'il y a trop de travail à la maison. Selon Monsieur Dufour, il y a trop de leçons à apprendre, c'est un peu long même si certains apprentissages restent indispensables comme les mots à apprendre. Quant à Madame Petit, elle aimerait que ses enfants n'aient pas de devoirs car elle juge les tâches prescrites non attrayantes pour l'enfant comme nous le verrons par la suite. Un seul enquêté juge la quantité de travail satisfaisante. Selon Madame Deval, cette quantité est correcte, régulière, c'est toujours la même chose. Il est donc plus facile pour cette famille de s'organiser et faire les devoirs à la maison. Cela permet de garder le même rythme de travail. Pour une troisième catégorie de familles, le travail hors de la classe donné aux élèves est peu conséquent. La famille Vincent « *n'y passe pas beaucoup de temps* ». Séverine Kakpo parle alors d'« hypocirculation »⁹⁶ des devoirs. Cette hypocirculation peut être structurelle, due à un enseignant en particulier, ou conjoncturelle suite à des difficultés d'organisation ou une absence prolongée de devoirs. Même s'il ne faut pas surcharger de devoirs hors de la classe, ces familles craignent que la scolarité de leur enfant soit pénalisée. Les devoirs sont donc indispensables aux yeux des familles qui souhaitent un juste équilibre concernant la quantité de travail demandée.

De plus, un point saillant dans les réponses obtenues concerne la crainte du passage en 6^{ème}. Ces familles constatent une différence conséquente entre le travail demandé à l'école primaire et au collège. Les élèves ne seraient pas assez préparées à la 6^{ème}. Même Madame Simon, qui estime qu'il y a assez de devoirs hors de classe pour son fils en CM1, souhaite qu'il y ait plus de devoirs en CM2, « *parce qu'on passe de quasiment rien à tout* ». Ces parents réclament une progression dans les devoirs hors de la classe et parlent même de « choc » pour leurs enfants. Les devoirs ne permettent pas seulement de réviser des savoirs mais aussi d'acquérir une méthode de travail et d'organisation selon Madame Lambert : « *il faut apprendre à s'organiser, apprendre à classer ses affaires, parce qu'il y a tout ça.* » Ce manque d'autonomie peut être très compliqué en arrivant au collège et est également source de questionnement et d'angoisse pour Madame Robert. Son fils est « *moins scolaire* », moins autonome et « *pense plus à jouer* ». L'entrée au collège n'est pas seulement source

⁹⁶ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*, p.53.

d'appréhension pour les enfants qui doivent se familiariser avec de nouveaux lieux, une nouvelle organisation ou un nouvel emploi du temps. Les parents semblent également redouter ce passage obligatoire dans la scolarité de leur enfant. Ceux-ci ne seraient pas assez autonomes et préparés lorsqu'ils quittent l'école primaire.

Pour autant, de premier abord, les familles rencontrées ne souhaitent pas proposer de travail supplémentaire à leur enfant pour les préparer au collège ou combler le manque de travail hors de la classe. Le principe de surinvestissement scolaire des classes moyennes décrit par Agnes Van Zanten et Philippe Gombert⁹⁷ n'est pas significatif auprès des enquêtés. Madame Simon et Madame Deval sont les seules à imposer un travail supplémentaire à leur enfant. Celui-ci reste cependant accessible, non onéreux et dans un temps limité. Même si ces pratiques éducatives stratégiques se font dans un espace non scolaire, les enquêtés ne sont pas prêts à investir dans des cours extrascolaires, des voyages ou des séjours à l'étranger. Madame Simon essaie de donner des devoirs supplémentaires à son fils seulement lorsqu'il a des difficultés. Ce travail, nommé travail « complémentaire »⁹⁸ par Séverine Kakpo est destiné aux enfants faisant face à des difficultés d'apprentissage passagères ou enracinées. L'objectif des parents est de remédier à ces difficultés en proposant des exercices similaires, réexpliquant certaines notions : *« refaire avec lui, un peu de l'entraîner mais pas dans de grosses proportions ça nous arrive vraiment de temps en temps parce qu'on sait que c'est quelque chose qu'il n'aime pas. »* Mais, cela reste difficile pour eux car leur fils manque de motivation. Quant à madame Deval, elle propose un travail supplémentaire stratégique selon elle : *« Il a fallu que je lui montre en le prenant en main sur les dictées parce que les dictées c'est une catastrophe. Donc en prenant en main sur les dictées où justement, la maîtresse utilisant des préparations d'un livre, j'ai retrouvé le livre, j'ai préparé les dictées. »* Madame Deval souhaite alors « devancer » la maîtresse de son fils, faire le même travail en amont de la classe. Pour cela, elle a cherché le livre utilisé par l'enseignante. De plus, *« Je lui ai fait décortiquer la dictée pour lui montrer qu'il fallait absolument qu'il réfléchisse sur sa dictée donc qu'il fallait trouver les verbes, les sujets, savoir si c'était au pluriel, au singulier, masculin, féminin, regarder les accords, regarder si c'était "il", à quoi ça se rapporte avant, savoir si c'était du pluriel avant ou pas. Toute une réflexion comme ça qu'il n'a pas l'habitude d'avoir et du coup il s'est rendu compte en faisant rien que cette petite réflexion là qu'il avait divisé ses fautes pas deux. »* Cette maman

⁹⁷ Gombert, P. & van Zanten, A. (2004). Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Éducation et sociétés*, n° 14(2), 67-83, repéré à <https://doi.org/10.3917/es.014.0067>

⁹⁸ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*, p.86.

apporte également un travail complémentaire de réflexion à son fils pour palier ses difficultés en orthographe. Enfin, Madame Deval montre une stratégie de prise en main des devoirs. Elle estime que la maîtresse ne précise pas le travail de révision qui est à faire : « *Et donc aux vacances on revoit toutes les leçons, les leçons de toute la période voire de la période d'avant puisqu'on ne sait pas finalement si l'évaluation, elle va porter surtout depuis le début ou pas. Comme on ne sait pas, on révise tout. Et puis on ne sait pas ce qui a pu être fait parce que les évaluations on n'a pas forcément de trace ou quoi que ce soit.* » Ce travail « compensatoire » vise à « remédier à des difficultés ou à combler des lacunes qui sont imputables à l'institution scolaire et non à l'enfant »⁹⁹. Cette maman estime que le travail en classe est mal organisé, que les enfants ne se repèrent pas : « *Il a fallu à la maison que je remette dans un classeur.* » Il s'agit alors de faire et d'enseigner à la maison, ce que l'école n'apprend pas.

Toutefois, lorsqu'il a été demandé à Madame Robert si elle proposait un travail supplémentaire à ses enfants, la réponse a été négative. Cette maman affirme ne pas donner de travail supplémentaire au début de l'entretien car elle ne le conçoit pas comme tel. Ce n'est pas pour compenser des difficultés mais motiver sa fille. Lorsque les deux enfants font leur travail en même temps, il est plus facile pour l'aînée de travailler : « *Pour le coup, la grande avec le collègue il y a des fois où ils lui demandent beaucoup pendant les petites vacances. Donc là forcément on s'y met. Elle a beau être grande, elle ne comprend pas pourquoi elle travaille et pourquoi le petit ne travaille pas donc souvent je fais un petit exercice au petit en parallèle.* » Madame Robert a également fait appel à un membre de sa famille pour aider sa fille en mathématiques, non pas par manque de connaissances mais pour éviter un « blocage » relationnel : « *je n'arrivais pas à lui expliquer, à lui faire comprendre, à ce que ça passe donc cet été entre le CM2 et la 6^{ème} ma cousine l'a prise deux après-midis pour essayer de lui donner des notions et la remettre dedans quoi. Donc des cours particuliers si on veut quoi mais c'est tout. Pour essayer de la remettre sur les rails.* » Pour cette maman, il est difficile d'ajouter du travail supplémentaire à ses enfants car ils ne le font pas si la maîtresse ne l'a pas demandé. Ils n'écoutent pas toujours leurs parents. Leur maîtresse est plus légitime à donner du travail hors de la classe, elle est davantage écoutée et respectée selon elle : « *On a beau dire... Le peu de fois où il n'y a pas de lecture et tu leur dis : « ' Il faut lire un petit coup. ', ' Bah non c'est pas dit ! ', ' Oui mais c'est bien de lire un petit peu tous les jours... ', ' Bah non c'est pas dit ! ' »* » Comme le montre la recherche d'Agnes Van Zanten et Philippe Gombert¹⁰⁰, les cours

⁹⁹ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*, p.87.

¹⁰⁰ Gombert, P. & van Zanten, A. (2004), *op.cit.*

particuliers imposés par cette maman ne renvoient pas à une stratégie d'anticipation, de prendre de l'avance sur les apprentissages comme le font les classes moyennes supérieures. Cette stratégie peut alors être comparée à celle des classes moyennes intermédiaires et des classes populaires qui souhaitent rattraper des retards grâce à ces cours particuliers.

Enfin, même si les autres parents jugent ne pas donner de travail supplémentaire à leur enfant, la plupart proposent un travail supplémentaire de vérification des savoirs, majoritairement à l'oral. Selon Séverine Kakpo¹⁰¹, ce modèle d'encadrement de la production des devoirs est moins conforme à l'idéal scolaire puisqu'il n'encourage pas l'autonomie. En effet, la plupart des parents interviennent dès le début de la production. Cette tâche se fait sous leur contrôle. Pour vérifier la compréhension des leçons, Madame Vincent questionne ses enfants : « *je le fais oralement en fait. Je reprends les exercices qu'il a déjà fait, je vais juste réinventer une phrase équivalente.* » Si ses enfants avaient des difficultés, des problèmes de compréhension, elle chercherait à donner du travail supplémentaire mais elle estime qu'ils n'en ont pas besoin. Le travail demandé est similaire pour Madame Lambert qui vérifie la compréhension de chaque leçon. Madame Robert ajoute également de petits exercices à l'oral mais elle n'a pas le sentiment de proposer un travail supplémentaire à ses enfants dans ces moments-là. C'est seulement une vérification de l'appropriation des savoirs : « *je reprends les phrases qui ont posé problème et je refais des exercices dans le même genre* ». Ce travail systématique de vérification est possible car ces familles ont les ressources et les connaissances nécessaires pour aider leur enfant comme l'expliquer Madame Deval : « *On a tous les deux été dans les études aussi donc on a certaines références* ». Ces familles se sentent légitimes et capables d'aider leur enfant en proposant un travail oral de vérification sans, pour autant, remplacer l'enseignant. En effet, les familles rencontrées font confiance aux enseignants concernant le travail donné, comme Madame Lambert : « *Je ne suis pas instit, j'accompagne ce que propose l'instit mais je ne veux pas en faire plus, je ne veux pas non plus les pousser à fond et puis je ne saurais pas quel exercice donner en plus.* » Les enfants profitent donc de l'étayage de leurs parents qui les soutiennent et accompagnent en vérifiant la compréhension du travail demandé. Les parents ont bien conscience d'accompagner, d'encourager leur enfant pour le moment des devoirs et non de faire à leur place.

¹⁰¹ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

b. Un travail dissimulé

Tous les enquêtés affirment proposer un travail de réflexion, un travail, sans qu'il soit nommé comme tel. Les enfants sont stimulés intellectuellement sans réels exercices ou devoirs donnés par l'enseignant, à faire sur la table de la cuisine ou le bureau. Madame Vincent ne souhaite pas avoir à prendre le rôle de l'enseignant : « *compter, de la logique, les rivières, justement, on part en vacances et bah on le voit. On ne se pose pas avec un manuel quoi. Je n'enseigne pas à mes enfants donc justement, en tant que parent j'essaie de glisser des petites réflexions l'air de rien.* » Madame Lambert souhaite « *faire autrement* », que les enfants ne travaillent pas comme en classe, que ce soit plus ludique : « *on va visiter un truc donc on en profite pour parler de cette période-là, de l'histoire, on fait des recherches sur internet. Quand on ne connaît pas un mot, on va regarder dans le dictionnaire. Je pense qu'on fait autrement.* » La culture générale est très importante pour cette maman : « *on essaie d'éveiller leur curiosité mais d'une autre manière* ». Les enfants travaillent sans en avoir conscience, en dehors de la classe et au moment des devoirs à la maison. « Le temps libre maximum est mis au service du capital culturel maximum »¹⁰² selon Pierre Bourdieu. Ces parents exploitent leur capital culturel incorporé qui se présente sous forme de disposition durable. La stimulation intellectuelle des enfants est une transmission héréditaire dissimulée du capital culturel. Le processus de socialisation permet donc à ces enfants d'accroître leur capital culturel incorporé grâce à différentes activités proposées par les parents (jeux de logique, visite de musées, visite de châteaux, recherches documentaires, etc.). Ces classes moyennes ont donc les moyens de « pédagogiser » la vie quotidienne de leurs enfants en donnant du sens aux enseignements scolaires. Ceci nous montre bien l'appropriation des codes et du capital scolaire de ces familles. En effet, l'enquête conduite par les inspecteurs généraux du groupe enseignement primaire¹⁰³ insiste sur l'importance des activités proposées pour prolonger, valoriser et enrichir les apprentissages vus en classe.

Afin de favoriser la transmission de ce capital culturel incorporé, les parents proposent de nombreuses lectures à leurs enfants. Le plaisir de lire est primordial selon eux. C'est pourquoi, tous les enfants sont encouragés à lire des albums, des bandes-dessinées, de petits livres, voire même des romans adaptés à leur âge. Leur capital culturel se retrouve également à

¹⁰² Bourdieu Pierre, (1979), Les trois états du capital culturel, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 30, 3-6, repéré à https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.pdf

¹⁰³ Bouysse Viviane, Saint-Marc Christine, Richon Henri-Georges & Claus Philippe, (2008), *Le travail des élèves en dehors de la classe État des lieux et conditions d'efficacité* (Rapport n° 2008-086), Inspection générale de l'Éducation nationale, repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf.

l'état objectivé¹⁰⁴, sous la forme de biens culturels tels que les livres ou les dictionnaires par exemple. La famille Dufour par exemple, ne souhaite pas proposer de travail supplémentaire à ses enfants mais estime qu'il est important pour eux de prendre plaisir à lire, sans qu'ils soient obligés de lire à voix haute. Une grande bibliothèque est présente dans le salon, les livres font partie de leur quotidien : *« j'aime beaucoup les livres donc je leur en achète beaucoup. »* Pour Madame Robert, la lecture est un plaisir pour l'élève. Elle demande donc à ses enfants de choisir des livres pour encourager la « lecture plaisir ». La culture littéraire à l'école est primordiale selon elle : *« le livre il n'est pas imposé, ils peuvent lire ce qu'ils veulent mais... je trouve que c'est quand même important qu'ils sachent lire pour x raisons donc j'essaie ouais. Surtout avec le petit parce que la grande elle lit plus facilement. Lui dire, même si ce n'est pas écrit : Tu prends le bouquin que tu veux mais tu lis. »* Chez les enfants de classes moyennes supérieures, les livres sont valorisés et mis à disposition des enfants¹⁰⁵. Ainsi, les parents de notre enquête valorisent chez leurs enfants la disposition au calme, l'esprit critique ou la lecture. Ces stratégies sont présentées comme un atout pour l'entrée dans le « métier d'élève » par Bernard Lahire¹⁰⁶. Le plaisir de lire favorise l'ouverture culturelle, l'ouverture au monde, l'imagination, l'empathie et un meilleur rapport au langage. Ceci est fortement intériorisé par les parents de classes moyennes qui souhaitent transmettre cette culture littéraire à leurs enfants.

Seulement une famille n'utilise pas la même méthode pour encourager son enfant à lire. Le fils de Madame Deval, Louis, est obligé de lire un livre par mois. L'éventail de livres est imposé par sa mère. Ce sont des romans de 100 ou 200 pages, *« quand je lui fais lire le livre, il doit le lire à voix haute et dans sa chambre comme ça de toute façon je ne suis pas obligée d'être à côté et si je passe je lui ai dit " Je dois t'entendre, je dois pouvoir t'entendre lire ton livre." Donc il ne sait pas si je passe ou pas donc il vaut mieux qu'il lise à voix haute. Du coup ça lui a permis de régler quelques fautes d'orthographe, d'avoir plus de vocabulaire donc ça ne fait pas de mal, c'est de la bonne punition on va dire. »* La lecture, sous forme d'oralisation des mots, est également utilisée comme punition si l'élève ne veut pas faire ses devoirs. La stratégie mise en place est différente des autres parents qui souhaitent que leur enfant prenne du plaisir à lire seul, au calme, à voix basse. A travers cette stratégie, Madame Deval tente de remédier aux difficultés orthographiques de son fils sans pour autant lui apporter le plaisir de lire. En effet, la lecture est seulement vue comme une punition, une obligation pour son fils. Le plaisir de lire n'est pas encouragé. Nous pouvons donc constater un décalage avec les codes de

¹⁰⁴ Bourdieu Pierre, (1979), *op.cit.*

¹⁰⁵ Lahire Bernard, (2019), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris : Seuil.

¹⁰⁶ Lahire Bernard, (2019), *op.cit.*

la lecture scolaire qui favorisent la compréhension des textes et non la lecture à voix haute, dans le but de lire pour lire. Cette stratégie ne donne pas sens à la lecture même, c'est une « *bonne punition* » d'après cette maman.

Le temps passé en voiture est également propice à la réflexion pour une grande partie des parents et des enfants de l'enquête. Pendant le temps de trajet de l'école à la maison, Madame Simon en profite pour questionner son fils sur sa journée et lui demander « *qu'est-ce que tu as aimé ?* » Que ce soit en lien ou non avec l'école. Cela permet de réviser, travailler l'oral, raconter, résumer : « *C'est un petit peu un jeu entre guillemets* ». L'enfant est encouragé à parler de sa journée. Quant à Madame Vincent, elle questionne davantage ses enfants sur l'école, sur ce qui est fait. Cela demande à l'enfant de formuler avec ses propres mots, de raconter, de valoriser ses savoirs, comme s'il apprenait des choses à sa mère. Cette maman considère cela comme une stratégie de révision : « *Oui bah là par exemple pendant les vacances ils ramènent tout, on récupère tout donc moi j'aime bien voir, poser des questions et puis généralement quand je les récupère, beaucoup en voiture, je leur demande [...] "Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ?" Et du coup comme je leur pose souvent cette question, ils sont contents de me dire "Bah tiens aujourd'hui on a appris ça...", "Ah bon ?" Et en fait souvent ils sont fiers de m'expliquer. Et c'est une façon aussi de réviser. Vous voyez il y a le temps où on se pose, un petit peu contraint pour faire des devoirs et puis comme j'essaie de savoir toujours un peu ce qu'ils sont censés faire, ça va être ouais... beaucoup en voiture, "Tiens les dieux..." Il y avait un petit exposé à faire sur Mercure, "Ah bah ouais !", "Ah bon ?" Et je fais un peu l'imbécile, comme si je ne savais pas et puis là ils sont fiers de... Enfin voilà, moi je passe beaucoup de temps à les faire parler de ce qui ce qu'ils font mais l'air de rien. Sans que ce soit un temps de devoirs complètement formalisé.* »

Préserver l'envie d'apprendre est également indispensable pour Madame Petit. Le travail hors de la classe ne doit pas être une contrainte pour les enfants. Il est important d'apprendre par soi-même selon cette maman. Les enfants sont encouragés à lire dans leur lit le soir mais aussi à acquérir de nouveaux savoirs quand ils le souhaitent. Étant formée à l'école Montessori pour faire la classe à la maison de ses enfants lorsqu'ils étaient plus jeunes, cette maman leur propose régulièrement du matériel Montessori ou des ateliers pour manipuler et apprendre autrement. Les pédagogies nouvelles sont donc valorisées par cette maman qui possède les capacités de proposer des alternatives éducatives à ses enfants.

c. Favoriser l'autonomie

Tous les enquêtés s'accordent à dire qu'ils vérifient chaque soir le cahier de texte ou l'agenda de leur enfant. Madame Petit vérifie tous les jours le cahier de texte pour se renseigner ; parfois quand les enfants sont couchés car elle n'a pas le temps de le faire avant. Elle ne délaisse pas les devoirs à la maison, s'y intéresse pour se rendre compte du travail demandé. Une vérification des devoirs notés dans l'agenda peut également être nécessaire comme pour Louise, la fille de Monsieur Dufour, qui ne parvient pas à se repérer dans l'agenda : « *Elle nous dit les devoirs du jour. Elle regarde le jour même et elle nous dit les devoirs mais non c'est passé. Donc elle n'a pas encore compris le système.* » Quant à Madame Robert, elle a été confrontée à un autre problème lorsqu'elle ne regardait pas le cahier de texte de son fils tous les soirs. Il ne la prévenait pas du travail à faire pour le lendemain. À l'heure d'aujourd'hui, elle vérifie chaque jour s'il a des devoirs à la maison ou non. Elle se sent donc « *obligée de vérifier* ». Si elle n'était pas toujours derrière son fils pour l'encourager à faire ses devoirs, il ne les ferait pas. Cette vérification est alors indispensable. Toutefois, ces familles souhaitent laisser une part d'autonomie à l'enfant et l'encouragent à travailler seul.

En effet, la notion d'autonomie apparaît comme primordiale pour l'ensemble des parents de l'enquête même s'ils interviennent dès le début de la production des devoirs et que cette tâche se fait sous leur contrôle. Régulièrement, ces parents font le choix de rester en retrait, d'être présent mais pas trop, pour que l'enfant puisse réfléchir par lui-même, apprendre seul. En effet, Madame Simon tente d'être de moins en moins présente lorsque son fils fait ses devoirs hors de classe. Pour l'encourager à travailler seul, elle trouve un prétexte : « *on essaie de faire travailler l'autonomie, effectivement quand il était petit on était tout le temps avec lui et le but c'est de le laisser au fur et à mesure, lui dire "écoute tu apprends, je veux faire quelque chose et je reviens", donc on lui dit une fausse excuse pour qu'il commence tout seul et puis on lui dit "j'arrive, j'ai oublié quelque chose, je vais faire quelque chose" pour qu'il fasse un petit peu tout seul, pour qu'il ait de l'autonomie* ». Cela reste compliqué pour lui mais c'est avec le temps que son fils deviendra de plus en plus autonome. Cette stratégie de retrait est également évoquée par Madame Vincent. Elle se rend toujours disponible pour aider ses enfants au moment des devoirs mais reste en retrait pour qu'ils soient plus ou moins seuls. Elle en profite pour faire autre chose comme du rangement ou préparer à manger tout en étant présente physiquement. L'autonomie à acquérir pour le passage au collège est alors nécessaire : « *Antoine il plane complet donc je vérifie. Alors déjà si je ne lui dis pas de faire ses devoirs...*

Si on rentre tard le soir... le lendemain matin ou le soir en se couchant "Oh j'ai pas fait mes devoirs !", alors je lui dis "Maintenant t'es grand, tu vas au collège l'année prochaine donc il faut peut-être te... ". Bon, ce n'est peut-être pas très bien mais je suis derrière, je vérifie. » Il est compliqué pour certains parents comme pour Madame Vincent par exemple de trouver le juste milieu pour accompagner son enfant dans l'autonomie. Cette analyse du travail parental nous montre la dichotomie à laquelle ils sont confrontés. D'une part, le respect de l'autonomie afin de responsabiliser les enfants et, d'autre part, « la nécessité d'encadrer des pratiques et des choix qu'ils estiment cruciaux pour l'avenir de leurs enfants et la reproduction de leur propre position sociale. »¹⁰⁷ Les parents ne souhaitent plus imposer à leur enfant des règles extérieures qu'il doit accepter. Jean-Hugues Déchaux¹⁰⁸ évoque alors une pédagogie parentale sur mesure. Les parents tentent de concilier deux perceptions : la protection de leur enfant qui est encore fragile et l'émancipation de la personne en devenir.

Une stratégie différente des autres parents est évoquée par Madame Deval afin de favoriser l'autonomie de son fils. Louis travaille seul, chaque soir, « *j'essaie de lui donner le rythme de travailler un petit peu tous les soirs.* » L'enfant apprend à prendre de l'avance sur son travail, à s'organiser sur la semaine, réviser ses leçons sur le long terme pour un enracinement des savoirs. Cette maman essaie de lui faire acquérir une grande part d'autonomie et une méthode de travail. S'il fait correctement son travail chaque jour, cela durera moins longtemps. Le recours à l'écrit permet à cette maman de vérifier si le travail a bien été fait. Elle vérifie systématiquement. Si elle s'aperçoit que le travail demandé n'a pas été compris, qu'il n'y arrive pas seul, elle reprend avec lui, prend le temps de réexpliquer l'exercice. Les parents de Louis souhaitent favoriser l'autonomie de leur enfant : « *J'aime bien qu'il fasse tout seul pour qu'il réfléchisse.* »

Même si chaque famille, ou presque, encadre les devoirs de son enfant, il peut être compliqué d'utiliser une « bonne » stratégie d'apprentissage pour les devoirs à la maison. Les parents n'ont pas toujours les outils pour apprendre à comprendre. Pour cela, les parents ont dû mettre en place différentes méthodes d'apprentissage et trouver celle qui convient le mieux à leur enfant. Prenons l'exemple de Madame Simon avec son fils : « *au début on voulait justement lui faire écrire parce qu'il y a la mémoire visuelle et en fait ça le rebutait, donc il lit les mots il les regarde bien et ensuite il nous les épelle. On pensait qu'il aurait besoin de l'écrit*

¹⁰⁷ Van Zanten, Agnès, (2009), Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154(4), 80-87, repéré à <https://doi.org/10.3917/inso.154.0080>

¹⁰⁸ Déchaux Jean-Hugues, (2009), *Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.

et en fait non pour lui c'était plus facile comme ça. » Dans la famille Dufour, Louise, la cadette, avait des difficultés de motivation et de concentration pour l'apprentissage de ses leçons : *« Parce que Louise quand elle a décidé de ne pas apprendre sa leçon ça peut être très très long. Alors on a trouvé une nouvelle solution qui va beaucoup mieux. On relit la leçon ensemble, on l'explique, on voit si elle a bien compris et ensuite elle l'apprend. Alors que Mathéo, lui il est autonome, il prend sa leçon, il va l'apprendre, il va me l'amener et la réciter. Louise non, d'abord on la relit ensemble alors qu'elle l'a déjà lue à l'école normalement. On vérifie qu'elle ait compris tout le vocabulaire ou le système et après seulement elle l'apprend. Une fois qu'on est sûrs qu'elle ait tout compris. Parce que sinon elle ne l'intègre pas et ça peut durer 2 heures. »* Pour réduire le temps de devoirs et favoriser l'apprentissage, ces parents ont dû redoubler d'efforts, utiliser plusieurs méthodes pour favoriser la concentration de leur fille. Ce n'est pas simple pour eux. Les parents avaient l'habitude que tout se passe bien pour le plus grand, *« il sait apprendre seul »*. Il a fallu trouver une autre solution pour Louise, *« décortiquer la leçon »*. Un étayage personnalisé était indispensable. L'apprentissage d'une leçon n'est pas inné, il est nécessaire de guider l'enfant mais aussi le parent qui doit apprendre à apprendre.

Pour motiver leurs enfants, les enquêtés mettent en œuvre une dernière stratégie : *« On apprend ensemble »* (Madame Lambert). C'est alors plus motivant pour les enfants. Cette maman aide ses filles pour l'apprentissage des poésies en les lisant et récitant phrase par phrase. Elle accompagne ses enfants dans l'apprentissage pour les motiver et les guider si besoin. Madame Vincent nous explique également que l'on travaille mieux à plusieurs pour l'apprentissage des leçons par exemple : *« Même moi j'essaie de l'apprendre. »* Les enquêtés ont intériorisé les enjeux scolaires. Leurs comportements stratégiques et leurs pratiques éducatives sont alors orientés dans le sens des attendus scolaires comme pour le travail en groupe où l'apprentissage de l'enfant est optimisé.

Chaque famille a su élaborer différentes stratégies pour encourager, valoriser et aider ses enfants pour les devoirs hors de la classe en fonction des besoins de chacun. Ces stratégies élaborées sont donc nombreuses. Même si les familles ne le conçoivent pas comme un travail supplémentaire, une grande partie d'entre elles propose un travail complémentaire. De nombreux moments favorisant la réflexion leur sont également proposés. Tout est pensé pour aider l'enfant dans son travail avec bienveillance et favoriser l'autonomie.

II. Les interactions parents / enfants lors des devoirs

1) Les difficultés rencontrées

a. Les méthodes de travail

Tout comme dans l'enquête de Séverine Kakpo, les parents de notre recherche ont le sentiment d'être désorientés face aux nouveaux codes scolaires. Cette sociologue nous fait part des difficultés des parents qui ne comprennent pas toujours les nouveaux modes de présentation des savoirs et les nouveaux enjeux d'apprentissage¹⁰⁹. Selon eux, les nouveaux enseignements n'accordent pas assez d'importance aux savoirs en tant que tels, comme ils les ont appris (par cœur). Aujourd'hui, la pédagogie favorise les moyens de construction de ces savoirs. Le questionnement est encouragé afin d'inciter l'élève à assimiler et comprendre ces connaissances. Les difficultés émises par les parents de notre enquête sont plus ou moins similaires. En effet, les parents ne comprennent pas toujours la méthode appliquée par l'enseignant. Pour autant, ils conçoivent le fait que le mode de transmission des savoirs évolue. Ce sont donc les méthodes d'apprentissage qui posent d'avantage problème comme l'explique Monsieur Dufour : « *Je sais plus quelle leçon de français c'était où franchement je ne comprenais rien du tout. Ça avait changé de nom donc je ne comprenais pas de quoi elle parlait.* » Ces parents de classes moyennes ont donc le sentiment d'être compétents pour aider leurs enfants, ils connaissent les savoirs étudiés. Mais, ils font face à certaines difficultés de construction du savoir selon Madame Simon : « *parce que comprendre on le comprend mais si on prend une division, on sait la faire mais seulement c'est la manière dont l'enseignant l'amène* ». Contrairement aux parents issus de milieux populaires, ces parents de classes moyennes rencontrent moins de difficultés pour aider leurs enfants. En effet, seulement 5 % des femmes diplômées du supérieur ont un sentiment d'incompétence face aux devoirs de la classe de leur enfant¹¹⁰. C'est donc moins l'évolution des pratiques d'enseignement ou les savoirs en tant que tels qui posent problème mais la nomination des termes et les explications données.

¹⁰⁹ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

¹¹⁰ Gouyon Marie, (2004), *L'aide aux devoirs apportée par les parents, op.cit.*

Les parents de l'enquête se sentent également désorientés face à la compréhension de la consigne. Il est difficile, pour les enfants, d'explicitier le travail à faire et de reformuler la consigne précise donnée par l'enseignant. Selon Madame Vincent, il n'est pas évident de faire faire les devoirs à son enfant. Une notice pour les parents pourrait être distribuée : *« j'apprécie quand il y a un petit truc "Je sais ma leçon quand" C'est-à-dire qu'on demande aux enfants de faire les devoirs pour impliquer les parents sauf que des fois, il n'y a pas toujours une explication. [...] La consigne a été expliquée à l'enfant sauf que l'enfant, s'il n'a pas tout à fait compris... »* Selon elle, l'objectif des devoirs est d'impliquer les parents. Pour autant, ils ne sont pas aidés et guidés pour accomplir cette tâche complexe. La consigne des devoirs peut également être floue pour Madame Robert : *« pour le petit il y a beaucoup de leçons à revoir comme elle (la maîtresse) fait beaucoup d'exercices pendant la journée. Et s'il y a des exercices avec beaucoup d'erreurs elle met simplement : "Revoir la leçon qui a posé problème." Donc en fait c'est aux parents et à l'élève de dire... Le cahier du jour on l'a que le vendredi donc moi sur la semaine quand je lui dis : "Ça s'est bien passé ? Bah oui !" Bon bah... "Oui on revoit quand même la dernière leçon ? Bah non c'est bon." Je vois seulement le vendredi les leçons qui ont plus posé problème et c'est à ce moment-là qu'on peut voir un peu plus pendant le week-end quoi. »* Dans ce cas, c'est aux parents d'évaluer si la leçon a été comprise ou non par leur enfant. Cette maman a alors le sentiment d'être seule, sans consigne claire de l'enseignante pour aider son fils. En somme, ces entretiens nous témoignent de la volonté des parents interrogés à accompagner leur enfant dans cette tâche, même si celle-ci n'est pas toujours facile pour eux.

Pour tenter de remédier à ces difficultés, les parents peuvent ne pas utiliser la méthode de l'enseignant. Parfois, les enfants de Madame Robert ne comprennent pas la démarche de travail de leur maman pour les aider et répondre à leurs questions. Elle prend alors le temps de relire et de comprendre la leçon. Ceci dans le but d'être au plus près des explications de l'enseignant. Ces familles issues des classes moyennes détiennent un capital culturel qui leur permet de favoriser la réussite scolaire de leur enfant en les accompagnant davantage pour les devoirs hors de la classe. Au contraire, les parents issus de milieux populaires « interrompent leur intervention lorsqu'ils découvrent que les ressources dont ils disposent ne sont pas en mesure de faire face à l'obstacle rencontré » selon Daniel Jecker et Marc Weisser¹¹¹. Même si

¹¹¹ Jecker Daniel & Weisser Marc, (2015), *Questions Vives Recherches en éducation*, n° 23, repéré à file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/questionsvives-1725.pdf

ces parents se sentent pleinement concernés par la réussite scolaire de leur enfant ; tous ne sont pas à même d'intervenir de manière appropriée dans la résolution des difficultés de l'enfant.

Afin de remédier à certaines difficultés rencontrées, seulement trois parents ont recours à d'autres ressources que les manuels scolaires et leçons de leur enfant pour les aider. Lorsque la méthode de l'enseignant n'est pas comprise par les parents, ces familles se tournent vers internet : « *On a regardé sur YouTube et il y a un instit sur YouTube qui nous a expliqué tout ça, c'était génial et ça nous a sauvé la mise. Et ça nous arrive encore régulièrement ouais.* » (Monsieur Dufour). Ces familles ne souhaitent pas proposer davantage de supports que ceux mis à disposition dans la classe. Ceci, par crainte de s'éloigner des explications de l'enseignant. Dans la famille Lambert, l'utilisation d'autres ressources comme internet se fait seulement en dernier recours, lorsque les parents se voient dans l'incapacité d'expliquer certaines notions : « *On fait qu'avec les choses de la maîtresse parce que si on commence... Elles vont être perdues si on a plusieurs sources.* » Ce constat est contraire aux recherches de Séverine Kakpo¹¹² concernant les familles populaires. Celles-ci exploitent davantage de ressources telles que les manuels scolaires des éditions parascolaires ou les anciens manuels utilisés par les parents lors de leur scolarité.

Même si les familles populaires sont nombreuses à proposer du travail en plus à leurs enfants, les classes moyennes ne font pas preuve d'une absence de stratégie. Ces familles ne souhaitent pas proposer de travail supplémentaire afin de préserver l'envie et la motivation de leur enfant sur le long terme¹¹³.

b. La course au temps

L'anticipation et l'organisation sont les maîtres mots de nos enquêtés qui doivent organiser leur emploi du temps selon leur travail, l'école, les activités extra-scolaires et les devoirs. Lorsque les devoirs hors de la classe sont donnés à l'avance par les enseignants, l'organisation des familles est facilitée comme l'explique Madame Simon : « *Il y a le quotidien à gérer et tout ça donc je pense que ça aurait été plus difficile alors que là c'est un confort que l'on a du fait qu'elle nous les donne à l'avance.* » Certains soirs, un travail donné pour le lendemain peut cependant bousculer l'organisation familiale. « *Dès qu'on a des devoirs en plus le lundi soir ça devient la panique totale. Ouais, là ça devient compliqué* » selon Monsieur

¹¹² Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

¹¹³ *Ibid.*

Dufour. Il est alors compliqué pour les parents de concilier devoirs et activités extra-scolaires au dernier moment. Lors d'un changement d'organisation, les parents ont très vite le sentiment d'être débordés.

Lorsque les devoirs ne sont pas donnés à l'avance, les familles éprouvent davantage de difficultés. L'année dernière, Monsieur Dufour se voyait dans l'obligation de faire les devoirs dans la salle de basket avec sa fille, pendant l'entraînement de son fils Mathéo. Quant à lui, il faisait ses devoirs plus tard, après le basket, pendant la préparation des repas. Ses parents étaient alors moins présents pour l'aider : *« du coup j'étais obligé de faire à manger en même temps alors qu'en général on essaie de faire les devoirs sans rien faire d'autre. Ouais, je leur consacrais moins facilement le temps qu'il fallait quoi. »* Il est alors difficile pour certaines familles de se consacrer entièrement à l'accompagnement des devoirs, comme elles le souhaiteraient.

La tâche est également difficile pour Madame Robert qui ne sollicite pas son mari pour encadrer les devoirs de ses enfants lorsqu'elle manque de temps. Concernant sa fille aînée en 6^{ème} : *« c'est bête à dire mais on la laisse un peu plus en autonomie. Si malheureusement elle a peu compris la leçon c'est que des fois je suis moins sur son dos. »* Sa fille étant davantage seule au moment des devoirs, cette maman estime que cela ne l'aide pas à comprendre. Elle aimerait lui consacrer davantage de temps. Madame Robert a conscience de l'aide qu'elle pourrait apporter à sa fille mais ne le fait pas systématiquement : *« Ce n'est pas mirobolant mais elle s'en sort. »*

Le cas de Madame Petit dont les enfants sont en garde alterné est plus complexe. Au sein de cette famille monoparentale, c'est la course au temps, rythmée par un minuteur : *« 'Il reste 20 minutes avant qu'on monte !' C'est horrible... »*. Les enfants sont au périscolaire de 7h30 à 18h30. Cette maman vit très mal ce rythme soutenu. Le soir et le week-end, la famille ne consacre pas ou peu de temps aux devoirs hors de la classe. Sandra estime que cela peut être pénalisant pour eux si les devoirs concernent une notion qui n'a pas été vue en classe ou une question qui n'est pas abordée dans la vie courante. Cela peut alors être stigmatisant pour ses enfants de ne pas avoir fait leurs devoirs : *« Des fois ça peut le mettre en difficultés si c'est sur quelque chose de très particulier qu'il ne voit pas dans sa vie courante. Et bah n'empêche que s'il arrive le matin à l'école, c'est hyper stigmatisant. »* De plus, elle estime que ses enfants n'ont pas obligatoirement besoin de devoirs. Les difficultés rencontrées par cette maman portent davantage sur le temps de dialogue et de rencontre avec les enseignants. Elle

souhaiterait échanger davantage avec l'enseignant de son fils. Cette maman laisse paraître un style éducatif différent des autres enquêtés. Elle ne souhaite pas dissocier travail et plaisir, comme la pédagogie Montessori. L'enfant doit apprendre seulement s'il le souhaite, lorsqu'il en éprouve l'envie et ne doit pas se braquer : « *Non mais moi je n'ai pas envie de faire la guerre sur les devoirs parce que je n'ai pas envie de le dégoûter. Je sais l'énergie qu'il peut avoir en ayant envie de faire, c'est juste que je n'ai pas envie de le forcer. Ce n'est pas être laxiste ou quoi mais juste qu'à un moment donné c'est trop lui demander.* »

Ce manque de temps pour l'accompagnement des devoirs va de pair avec les changements sociétaux connus au sein du couple, de la famille et de la vie active. En effet, les femmes, qui sont plus nombreuses à encadrer les devoirs de leurs enfants, sont également de plus en plus nombreuses à avoir une activité professionnelle. En 1970, 50 % des femmes étaient en activité alors qu'elles étaient près de 75 % en 2002¹¹⁴. Philippe Gombert et Agnès van Zanten¹¹⁵ évoquent alors un principe de surinvestissement éducatif des familles de classes moyennes. Celles-ci ont le sentiment d'être débordées « en lien avec un accroissement du volume de travail, de son intensité. [...] La maîtrise du temps, son organisation et sa rentabilisation ont toujours été des soucis cruciaux. »¹¹⁶

2) Le climat au moment des devoirs

Accompagner les devoirs des enfants n'apparaît pas comme une évidence. Cette tâche peut être complexe pour les enfants mais aussi pour les parents en laissant apparaître quelques tensions. Pour y remédier, les familles de l'enquête mettent en place plusieurs stratégies d'évitement de ces tensions. Dans la famille Simon, l'ambiance peut être « *électrique* » lors du moment des devoirs hors de la classe. Le cas est similaire avec Madame Lambert, même si les tensions s'apaisent avec le temps : « *C'était compliqué, quand elle n'y arrivait pas elle s'énervait, elle se braquait "J'arrête !" Et puis moi ça m'énervait aussi donc ça pouvait être tendu. Suzie c'est encore un peu le cas de temps en temps comme ça mais ça va de mieux en mieux.* » Les enfants grandissent et deviennent plus matures, plus autonomes. Le moment des devoirs est alors de moins en moins difficile pour les parents. Pour atténuer l'énervement de

¹¹⁴ Afsa Cédric & Sophie Buffeteau, (2006), L'activité féminine en France : quelles évolutions récentes, quelles tendances pour l'avenir ?, *Economie et Statistique*, n° 398-399, 85-97, repéré à <https://doi.org/10.3406/estat.2006.7118>

¹¹⁵ Gombert, P. & van Zanten, A. (2004), *op.cit.*

¹¹⁶ *Ibid.*

chacun, ces familles optent pour les mêmes stratégies : soit faire une pause puis reprendre plus tard, soit déléguer cette tâche à leur conjoint. Les enfants ont conscience que les devoirs sont une obligation pour eux. Quant à Madame Simon, elle tente d'ajuster sa pratique selon la motivation et la fatigue de son fils. Cette tâche reste cependant nécessaire : *« il sait qu'il n'y coupera pas, “ Il faut les faire, que ça te plaise ou pas, tu sais que tu n'iras pas à l'école si les devoirs ne sont pas faits.” »*

Les devoirs peuvent également être une source de tension entre parents dans la famille Simon : *« ça a pu engendrer des tensions parce qu'il y en a qu'un qui s'énerve, qui fait d'une certaine manière et que l'autre n'est pas forcément d'accord, oui il a pu y avoir des fois de petites tensions. Des fois on est un peu énervés parce qu'il ne veut pas faire ses devoirs donc on n'est plus à fleur de peau c'est un peu plus tendu mais rien de grave »* De plus, Monsieur Simon émet quelques difficultés à comprendre les pédagogies actuelles qui favorisent les moyens de construction des savoirs. L'élève est encouragé à se questionner afin d'assimiler ces savoirs. Ce papa ne comprend pas le but de cette méthode d'enseignement : *« et il y a des fois où on peut se prendre un peu la tête parce que je lui explique que c'est plus comme nous on a appris »*.

Suite aux tensions et à la réticence de certains enfants à faire leurs devoirs, trois des sept familles ont mis en place un système de punition. Au sein de la famille Dufour, le temps d'écran, déjà limité à deux heures par semaine peut être réduit : *« je lui ai dit que si elle ne faisait pas plus d'efforts, il y aurait des sanctions. On ne les a pas appliquées parce que Louise a fait des efforts mais... on a peut-être aussi changé la méthode et j'essayais d'être un peu plus zen et plus ouvert et moins tout de suite en colère mais effectivement il y a une menace au temps d'écran qui traîne. »* Les parents de Louise n'ont pas eu recours à cette punition suite aux efforts de leur fille pour faire ses devoirs. Ce temps d'écran limité est similaire aux pratiques éducatives des classes supérieures¹¹⁷ qui accordent plus d'importance à la lecture notamment comme nous avons pu le constater dans cette famille¹¹⁸.

Les punitions ont toutefois été appliquées dans la famille Simon et la famille Deval. C'est également le temps d'écran qui est en jeu si les enfants ne font pas leurs devoirs, c'est la *« la carotte et le bâton »* selon Madame Simon. Même si cela ne lui plaît pas, cette maman a recours au chantage si les devoirs ne sont pas faits. En plus de la privation de jeux vidéo,

¹¹⁷ Pasquier Dominique, (2001), La place des écrans dans la vie familiale : une enquête sociologique. *Le Divan familial*, 7(2), 111-122. doi:10.3917/difa.007.0111.

¹¹⁸ Cf. chap. 4, I, 2, b.

Madame Deval punit son fils en l'obligeant à lire son livre du mois, à voix haute : « *la punition qu'il y a, c'est de lire un livre.* » Même si ces familles punissent leur enfant, ces pratiques ne sont pas toujours caractéristiques d'un style éducatif autoritaire¹¹⁹. En effet, contrairement au style autoritaire, ces parents tentent de favoriser l'autonomie de leur enfant et leur laissent de nombreux droits.

Ce moment de devoirs n'est donc pas source de conflits conséquents au sein des familles et, encore moins de violence physique comme a pu le constater Séverine Kakpo lors de son enquête¹²⁰. Contrairement aux familles issues de milieux populaires, l'accompagnement du travail scolaire n'est pas « “un métier” placé sous de fortes tensions »¹²¹ pour la majorité des parents interrogés de classes moyennes. En effet, même si les enfants de Madame Vincent ne veulent pas faire leurs devoirs au moment choisi, ils savent qu'ils n'ont pas le choix et acceptent. Elle sait faire preuve d'autorité pour cela : « *je pense que je suis assez autoritaire* ». De plus, Madame Robert estime qu'il y a une bonne ambiance lors de ce moment de devoirs hors de la classe car ses enfants se mettent facilement au travail : « *Ils sont quand même plutôt dociles* ». Même si, quelques fois, cette maman peut perdre patience suite à l'allongement du temps de travail de sa fille ; il est important pour elle de continuer à l'aider.

Enfin, selon Madame Petit, il est nécessaire qu'il y ait une bonne ambiance au moment des devoirs. Si ce n'est pas le cas, ses enfants ne les font pas : « *alors nous on choisit de les faire que s'il y a une bonne ambiance sinon on ne les fait pas.* » Lorsque la maman a le temps et estime qu'il est important de revoir une notion, elle essaie de ruser pour que son fils fasse le minimum. Il faut saisir l'envie d'apprendre de l'enfant, sans le forcer : « *Est-ce que t'as déjà vu un gamin qui n'a pas envie d'apprendre à marcher ? Est-ce qu'on lui tient les jambes ? Et en fait quand tu les laisses et ils sont à fond, quand ils apprennent à parler c'est pareil. Ils sont même à fond, ils sont même inarrêtables des fois. T'arrives pas à les faire taire. Et bah si tu les laisses dans les apprentissages c'est pareil. Il y a des moments où tu lui dis “Ecoute arrête, là tu m'épuises.” et ils te disent “Non encore !”* » Ce style éducatif permissif se caractérise par un contrôle parental faible et à une certaine liberté de l'enfant¹²². Les parents n'imposent pas de punition et favorisent le dialogue pour prendre des décisions. Madame Petit encourage

¹¹⁹ Larroque Laetitia, (2011), Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité : approches connexionniste et expérimentale (thèse de doctorat), Laboratoire Armoricaire Universitaire de Recherche en Psychologie Sociale, Rennes, repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00554727/document>

¹²⁰ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

¹²¹ *Ibid.*

¹²² Larroque Laetitia, (2011), *op.cit.*

également ses enfants à choisir leurs activités. Cette maman fait alors preuve davantage d'indulgence en les soutenant et en exerçant un faible contrôle sur eux. « Ce style est marqué par la volonté que l'enfant fasse ses propres expériences, qu'il puisse s'épanouir, et ne pas exercer de contrainte »¹²³. Madame Petit explique qu'elle n'a « *pas envie de faire la guerre sur les devoirs parce que je n'ai pas envie de le dégoûter* ».

À travers cette première partie, nous avons pu constater l'intense mobilisation de ces familles issues de classes moyennes concernant les devoirs et les enjeux d'apprentissage. Les pratiques familiales d'encadrement scolaire sont peu ou prou similaires selon les familles enquêtées qui souhaitent favoriser l'autonomie de leur enfant. Toutefois, il existe une certaine disparité concernant la méthode de travail (l'enfant travaille seul ou non, le temps des devoirs peut varier, des tensions apparaissent dans certaines familles, etc.). Au sein d'une même famille, l'accompagnement des devoirs est différent, selon les difficultés ou le niveau de classe de l'enfant par exemple : « *Souvent la grande elle fait des choses toute seule pendant que je travaille avec le petit qui a moins de choses à faire* » (Madame Robert). Les enfants décrits comme les plus en difficultés font l'objet davantage d'attention de la part des parents qui, certaines fois, leur proposent un travail complémentaire. Ces parents font toutefois attention à ne pas surcharger leur enfant de travail. Possédant un capital culturel incorporé et objectivé importants, ils sont en étroite corrélation avec les attentes scolaires. Ainsi, selon Anne Jourdain, « le rendement scolaire de l'action scolaire dépend du capital culturel préalablement investi par la famille »¹²⁴. Ces parents connaissent donc les stratégies à mettre en œuvre dans le but de favoriser la réussite scolaire de leur enfant. Pour savoir si le rapport à l'école de ces familles est susceptible de les aider dans les devoirs hors de la classe, il en convient de s'intéresser à la relation qu'elles entretiennent avec cette institution.

III. Les conceptions familiales du travail hors de la classe

La mobilisation des familles de notre enquête autour du travail scolaire est certaine. Tout comme l'ensemble des parents issues de classes moyennes, les enquêtés jugent le travail scolaire demandé à leur enfant plutôt positif¹²⁵. Cette mobilisation semble aller de pair avec la

¹²³ Larroque Laetitia, (2011), *op.cit.*, p.28.

¹²⁴ Anne Jourdain & Sidonie Naulin, (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166(4), 6-14. doi:10.3917/idee.166.0006

¹²⁵ Rayou Patrick, (2009), *op.cit.*

relation que les familles entretiennent avec l'école, ceci dans le but de favoriser la réussite scolaire de leur enfant en ayant conscience de l'importance de leur capital culturel et scolaire.

1) Le rapport école / famille à travers les devoirs hors de la classe

a. L'aide apportée par l'enseignant

Les familles de notre enquête ne sont pas des institutions de « sous-traitance pédagogique autonome » tel que le terme est employé par Séverine Kakpo¹²⁶. Nous avons vu précédemment que les parents prescrivaient très peu de devoirs supplémentaires à leurs enfants. Toutefois, ces familles peuvent être définies comme des institutions de sous-traitance pédagogique autonomes car c'est le sentiment qu'elles éprouvent face à l'encadrement des devoirs hors de la classe. Même si les parents et les enseignants tentent d'établir un rituel autour de l'organisation des devoirs, les familles estiment ne pas être suffisamment conseillées et guidées pour mener à bien cette tâche. Seulement quatre familles de l'enquête ont bénéficié de recommandations des enseignants concernant les devoirs hors de la classe. Ces conseils portent principalement sur une limitation du temps de devoirs et l'organisation du travail donné sur la semaine en fonction des matières. Selon les enseignants, il est important de fixer un temps moyen de devoirs allant de vingt à trente minutes par soir¹²⁷.

Quant à l'organisation concrète des devoirs, le rôle de l'adulte ou les stratégies susceptibles d'être mises en place, les parents regrettent de ne pas être plus renseignés. Madame Simon nous explique qu'elle manque de conseils et doit agir selon ses intuitions : « *Non on n'a pas vraiment eu d'explications. Après pour apprendre une poésie ou pour apprendre certaines choses, on le fait un peu au feeling. C'est vrai qu'après il n'y a pas eu d'explications en début d'année pour dire "Voilà ce que j'attends de vous pour faire les devoirs il faut faire comme ça."* » Toutefois, de nombreux enseignants tentent d'établir une programmation des devoirs dans le but d'aider l'élève, mais aussi ses parents, à s'organiser : « *C'est le même type de devoirs pour chaque jour. Elle les donne en avance donc en travaillant c'est super confortable.* » explique Madame Simon. L'organisation établie dépend de chaque enseignant : « *La maîtresse elle donne les devoirs en général sur deux jours. Donc ils font leurs devoirs le*

¹²⁶ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

¹²⁷ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves, *op.cit.*,

week-end pour le lundi/mardi. Ils n'ont en général pas de devoirs pour le mercredi et le mercredi ils font en général leurs devoirs pour le jeudi vendredi. » (Monsieur Dufour). À travers l'organisation du temps de travail hors de la classe, les enseignants souhaitent également contrôler et développer l'autonomie de l'enfant. Le travail personnel de l'élève est indispensable pour réussir selon les enseignants¹²⁸. Les devoirs hors de la classe seraient un entraînement dans le but d'acquérir de meilleures attitudes d'apprentissage. Cette tâche non visible par les enseignants demande un travail autonome et individuel de la part de l'élève. C'est pourquoi, l'aide de parents ou d'adultes accompagnateurs paraît nécessaire si l'élève n'a pas acquis les bases de l'autonomie.

b. Établir un dialogue avec l'enseignant

Afin d'être guidé dans l'accompagnement des devoirs et tenter de remédier aux difficultés de leur enfant, de nombreux parents jugent important d'être en contact avec l'enseignant. Ce contact peut se faire de façon informelle ou formelle. Dans le premier cas, ils profitent de la sortie d'école pour discuter quelques instants avec l'enseignant. Les réunions d'équipe éducatives comme les conseils d'écoles où les parents de classes moyennes sont largement présents¹²⁹ sont également propices aux échanges personnels comme l'explique Madame Simon : « *Et puis moi je suis au conseil d'école donc je peux la voir aussi assez régulièrement. Et par exemple, le vendredi, mon mari a des horaires adaptés donc c'est lui qui l'emmène à l'école et moi je finis plus tôt donc je peux aller le chercher, donc ça me donne aussi le temps de voir l'enseignante* ». Enfin, les sorties scolaires sont propices aux échanges selon Madame Vincent : « *A chaque fois qu'il y a une sortie scolaire, les piscines les machins, j'essaie d'être tout le temps- là donc c'est aussi l'occasion.* » Dans le second cas, les rendez-vous avec l'enseignant sont établis de façon plus formelle. Il n'est pas toujours facile pour les parents de se rendre disponible dès la sortie de l'école. Les parents de l'enquête font alors le choix de rencontrer l'enseignant afin de remédier aux difficultés de leur enfant notamment, comme l'explique Madame Lambert : « *J'aime bien aller la voir comme là au mois de décembre pour faire un petit point, pour savoir où elles en sont. Mais par rapport aux*

¹²⁸ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves, *op.cit.*,

¹²⁹ Barrault-Stella Lorenzo. (2014). Former de bons représentants. Les apprentissages militants formels et informels au sein d'une association de parents d'élèves. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47(1), 95-115. doi:10.3917/lse.471.0095.

devoirs elle demande toujours si ça va et comme ça va, il n'y a pas de problèmes particuliers donc je ne l'interroge pas spécifiquement là-dessus. Par contre on va parler de l'organisation de Suzie où c'est quand même assez difficile, sur le fait que ce soit toujours très brouillon ce qu'elle fait et puis qu'elle n'arrive pas à s'organiser en classe correctement. » De plus, les échanges avec l'enseignante favorisent l'apprentissage des devoirs à la maison pour Monsieur Dufour. Le contact et le travail complémentaire de chacun permet de se rendre compte des difficultés de l'enfant et de chercher des solutions ensemble. L'enfant est aidé, au mieux, pour son travail à l'école et à la maison. « Les enseignants déclarent aussi se servir du travail hors de la classe pour identifier les difficultés des élèves »¹³⁰. Ces rencontres entre parents et enseignant permettent à chacun de remédier aux difficultés de l'élève en travaillant conjointement.

Les devoirs sont alors source de dialogue pour la majorité des parents de l'enquête. Cependant, Madame Petit estime que le contact avec l'enseignant est créé grâce aux mots dans le carnet de liaison, aux conseils, à la bienveillance : « *Le fait de regarder ce que les enfants font, ou avoir des mots qui te disent " Passez un bon moment avec vos enfants, faire la liste de courses." Ces choses-là je les trouve géniales.* » Cet aspect social, de communication avec les familles grâce au travail hors de la classe est également important pour les enseignants¹³¹. Lorsque Madame Vincent a questionné l'enseignante de CP de sa fille sur l'utilité des devoirs, « *la première raison à ses yeux c'était d'impliquer un minimum les parents.* » Les devoirs à la maison permettent donc de renforcer les liens avec les familles et de renforcer l'investissement des parents selon les enseignants.

Enfin, Madame Robert estime que les devoirs à la maison ne permettent pas de garder contact avec les enseignants de ses enfants. Cette tâche est prescrite seulement dans le but des élèves, pour réviser et fixer les apprentissages selon elle. C'est aussi le point de vue des enseignants qui estiment que « l'objectif central du travail hors de la classe consiste à "fixer" les apprentissages, stimuler l'appropriation des différents savoirs *via* un travail régulier de mémorisation, en vue d'exploiter les connaissances abordées en classe. »¹³² Pour repérer les difficultés des élèves, enseignants et parents travaillent ensemble afin de bénéficier d'une complémentarité des tâches et des savoirs.

¹³⁰ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves, *op.cit.*, p.35.

¹³¹ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves, *op.cit.*,

¹³² Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves, *op.cit.*, p.35.

Dans le but de favoriser cette complémentarité du travail hors de la classe et du travail à la maison, les parents souhaiteraient être davantage conseillés comme nous l'avons vu précédemment. Pour cela Madame Simon et Madame Vincent envisagent la création d'un « *mode d'emploi* » destiné aux parents pour expliciter leur rôle dans l'accompagnement des devoirs hors de la classe. Madame Vincent reproche aux enseignants ne pas être assez explicites : « *c'est écrit "Il faut réviser.", il faut réviser ok, on révisé mais on n'a pas d'axe prioritaire.* », « *un truc tout bête mais comment les interroger par exemple [...], comme " je sais ma leçon si je sais ça, ça, ça." [...] Mais c'est vrai que ce n'est pas toujours évident. C'est le but d'impliquer les parents mais on ne les aide pas.* » L'école doit ainsi créer les conditions pour que chaque parent éprouve le désir de s'investir dans la scolarité de leur enfant. De plus, l'institution scolaire doit être attentive à ce que chacun bénéficie des moyens de réussir son intervention¹³³. Brigitte Belmont regrette le manque d'information des familles sur le « fonctionnement de l'école, de ses règles du jeu implicites, des attentes des enseignants ». ¹³⁴ Le souhait de ces deux mères nous montre bien leur volonté de s'impliquer au mieux dans la scolarité et l'aide aux devoirs de leur enfant pour favoriser leur réussite scolaire, et être aux plus près des attentes de l'école.

c. Les différends avec l'enseignant

Même si les parents entretiennent des rapports chaleureux et cordiaux avec les enseignants, quelques tensions et désaccords peuvent apparaître. Ceux-ci peuvent être minimes, comme Madame Petit qui ne souhaite pas avoir recours à l'usage du numérique pour être informée des devoirs à la maison : « *je n'ai pas envie d'inciter mon enfant à aller sur les réseaux sociaux ou les trucs sur internet, il a le temps. Mais en tout cas l'histoire de mettre les devoirs sur internet pour moi c'est une contrainte de plus. Enfin ça veut dire qu'il faudrait que je prenne le temps encore d'allumer l'ordi, je veux dire, j'ai encore à préparer à manger, à laver le linge.* » Cette maman, qui estime que les devoirs ne sont pas nécessaires pour ses enfants, juge cette application inutile. Les recommandations et conseils de l'enseignant ne sont donc pas appliqués par Madame Petit. Ce constat paraît paradoxal au vu de son métier d'enseignante mais rejoint la description que nous avons faite du style permissif de cette maman. Elle ne

¹³³ Jecker Daniel & Weisser Marc, (2015), *op.cit.*

¹³⁴ Belmont Brigitte, (1999), Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ? Revue de l' AIS Institutions et familles, n°7, repéré à http://www.inrp.fr/primaire/dossier_doc/dossier_thematique/belmont.htm

souhaite « pas exercer de contrainte, de peur qu'il y ait des effets négatifs par la suite. »¹³⁵ Ces contraintes pourraient engendrer de la fatigue, un manque d'envie d'apprendre en plus de la nuisibilité des écrans selon elle.

Davantage de tensions peuvent apparaître lorsque les parents jugent le travail de l'enseignant inefficace, trop ennuyeux pour leur enfant. Selon Madame Robert, le travail réalisé en classe n'est pas assez conséquent, les apprentissages sont trop lents : « *Pourquoi on ne passe pas à la vitesse supérieure ?* » L'enseignante lui a expliqué que de nombreux élèves n'avaient pas acquis les savoirs étudiés mais « *Au bout d'un moment, l'excuse n'est pas valable. Encore moins pour mon mari qui allait tout défoncer.* » Au court de l'entretien, apparaît alors un vocabulaire plus agressif et méprisant à propos du travail de l'enseignante : « *Ils ne bossent pas assez [...] Ça n'avance pas, c'est hallucinant !* » La peur de l'échec scolaire associée à la crainte de voir leur enfant rencontrer des difficultés est dominante pour cette famille. L'échec scolaire serait alors vécu comme un drame¹³⁶ si le travail de l'enseignant n'est pas jugé « à la hauteur ».

À l'inverse, Madame Deval considère que le travail demandé est trop complexe pour son fils qui est laissé en autonomie lors des devoirs hors de la classe. « *On a senti que de toute façon c'était les enfants qui devaient chercher à s'adapter et qu'elle n'allait pas adoucir sa méthode pour permettre aux enfants de mieux s'adapter justement. Ça a été assez brutal quand même.* », Cette maman ne se sent pas écoutée par l'enseignante. Une relation conflictuelle s'est mise en place. Suite à plusieurs punitions de son fils, qu'elle juge injustes, Madame Deval n'a « *pas été d'accord, je l'ai écrit dessus, elle lui a fait refaire en classe.* » S'en suit alors une relation conflictuelle, d'affrontement et de mépris : « *Alors c'est des lignes à copier, 50, 100 fois, voilà de la punition ludique ! (ironie)* » L'accumulation de petites tensions génère des tensions plus importantes aux yeux des parents.

d. Dominance de la relation de confiance

Toutefois, il est primordial pour les parents d'établir une relation de confiance avec les enseignants. Comme nous l'avons vu précédemment, les parents proposent très peu de travail supplémentaire à leur enfant. « *Moi je pars du principe qu'on doit faire confiance aux enseignants et ils ne nous ont jamais trahis entre guillemets. Moi mes gamins le job est fait, ils*

¹³⁵ Larroque Laetitia, (2011), *op.cit.*, p.28.

¹³⁶ Rayou Patrick, (2009), *op.cit.*

savent lire-écrire-compter. » (Madame Vincent). Quant à Madame Simon, elle explique entretenir de très bons rapports avec l'enseignante de son fils : « *on voulait justement comprendre comment l'aider, trouver des ficelles entre nous ce qu'on fait à la maison, elle ce qu'elle voit à l'école. Non, au contraire on a toujours été dans une bonne coopération* » L'objectif pour ces familles est de travailler conjointement pour le bien de l'enfant. « *On sent que c'est aussi pour aider notre enfant* » explique Monsieur Dufour. Les échanges formels et informels avec l'enseignant favorisent également cette relation de confiance dans le but d'aboutir à une coopération efficace. « Ces parents ont confiance dans la compétence professionnelle des spécialistes de la connaissance et de l'humain [...] à qui ils délèguent partiellement l'éducation de leurs enfants. Cette confiance repose sur la forte similitude des *habitus* sociaux et des idéologies professionnelles »¹³⁷ de ces classes moyennes. Selon Madame Lambert, « *on n'est pas là pour faire autrement* ». Cette maman préfère écouter et suivre les conseils de l'enseignant qui « *connaît son métier* ».

En somme, ces parents éprouvent un grand intérêt concernant le travail réalisé par l'enfant en classe. Tous les parents de l'enquête aiment regarder les cahiers et classeurs des enfants le week-end ou pendant les vacances, afin de prendre le temps. Les enfants sont également fiers de montrer leur travail sans que ce temps soit dédié aux devoirs à la maison, comme ils le font d'habitude à apprendre leurs leçons. Selon ces familles, le fait de s'intéresser au travail de leur enfant permet également de témoigner de l'importance de l'école. Le travail hors de la classe permet de travailler avec l'école pour l'enfant. D'après Madame Vincent, école, élève et famille doivent former un trio. Chaque partie est liée et indépendante l'une de l'autre. L'enseignement et l'éducation se font à l'école et dans la famille : « *je crois qu'à l'école tu es obligé de faire un peu d'éducation et à l'inverse, à la maison tu dois faire un peu d'enseignement.* » Ces parents issus de classes moyennes ont alors conscience du poids de l'école dans la socialisation de leur enfant. Selon François Dubet et Danilo Martucceli, l'école est au service d'un projet de réussite scolaire pour les classes moyennes alors que les parents de classes populaires n'expriment pas de « stratégies de construction des carrières scolaires »¹³⁸ Les classes moyennes sont également dissociées des classes supérieures par les auteurs. Ils constatent une élévation générale des attentes parentales concernant la scolarisation de leur enfant, « mais c'est dans les couches moyennes, plus encore que dans les couches supérieures, que l'école est fortement intégrée dans une stratégie de reproduction sociale »¹³⁹. Les familles

¹³⁷ Van Zanten, Agnès, (2009), *op.cit.*, p.12.

¹³⁸ Dubet François & Martucceli Danilo, (1996), *Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.

¹³⁹ *Ibid.*

de l'enquête expriment alors plusieurs attentes de l'école. Elle doit permettre aux enfants de s'intégrer dans la société grâce à des connaissances et valeurs. L'école doit également favoriser le développement de la personnalité et de l'autonomie de l'enfant. Enfin, les élèves doivent acquérir un capital scolaire pour leur future carrière. C'est pourquoi, une relation de confiance entre chaque institution est nécessaire.

2) Les devoirs au service de l'élève

a. Le but et l'utilité des devoirs

Les parents de notre enquête montrent une forte adhésion aux principes des devoirs hors de la classe. Ceux-ci sont perçus comme importants à la scolarisation des enfants. L'intérêt des devoirs est donc multiple aux yeux des parents de notre enquête. Tout comme les enseignants¹⁴⁰, ils jugent les devoirs nécessaires à la fixation des apprentissages réalisés en classe. Ces deux acteurs de l'éducation des enfants partagent « la conception d'un processus d'apprentissage circulaire, qui démarre en classe, lieu d'acquisition des savoirs par excellence, transite par la maison, espace de mémorisation et de consolidation, puis se clôt en classe, sous la forme de réinvestissement ou de prolongement. »¹⁴¹ Tout comme les familles populaires enquêtées par Séverine Kakpo, la finalité cognitive des devoirs est première pour les parents de notre enquête. Cette tâche permet d'ancrer les apprentissages, rappeler ce qui est fait en classe et s'exercer comme l'explique Madame Lambert : « *Moi je ne suis pas pour surcharger les enfants de travail à la maison, je pense que l'essentiel des apprentissages se fait à l'école mais que derrière c'est bien de valider qu'ils ont été bien compris et puis de s'exercer aussi. C'est important de s'exercer parce que c'est comme ça qu'on acquière des mécanismes, qu'on voit si c'est acquis ou pas.* » Même si l'essentiel des apprentissages se fait en classe, il est important que les parents puissent accompagner leur enfant, les aider et les encourager à travers cette tâche complexe. Dans chaque famille, les devoirs sont faits à la maison. Cela permet aux enfants de réinvestir le travail vu en classe dans un lieu plus calme, seul ou avec ses parents, sans camarades de classe. « *Je trouve que ces devoirs sont utiles pour qu'on puisse suivre avec Anne (la femme de Monsieur Dufour), pour qu'ils puissent réviser tranquillement* » (Monsieur Dufour). Les parents de classes moyennes interrogés ont donc la possibilité d'offrir un lieu

¹⁴⁰ Cf. chap. IV, III, 1, b.

¹⁴¹ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*, p.52.

propice au travail pour les devoirs de leurs enfants. Ce lieu calme, en plus du soutien de l'adulte, rend le travail scolaire plus facilement réalisable.

Le deuxième intérêt des devoirs pour les parents est de faire prendre conscience aux enfants l'utilité de l'école. La famille et l'école ne sont pas deux institutions à part. L'une et l'autre doivent se compléter. Le lien doit être entretenu grâce aux devoirs hors de la classe afin de favoriser la coéducation. Grâce à une participation accrue des parents à l'action éducative, la réussite scolaire des enfants peut être favorisée¹⁴². Les devoirs permettent d'entretenir un lien concret avec la scolarité de l'enfant. Ceci va de pair avec le temps passé à l'école pour l'écopier. La frontière entre l'école et la maison est atténuée grâce aux devoirs. Les parents de notre enquête font part de la crédibilité qui doit être accordée à l'école en montrant leur intérêt pour cette tâche auprès des enfants. *« Oui je pense que c'est complémentaire. Peut-être aussi que ça montre aux enfants l'importance d'entrer dans les apprentissages. Peut-être que si l'on ne s'investit pas assez avec eux concernant les devoirs, sans que ce soit... moi je ne suis pas toujours derrière eux hein. Je m'assure juste que les devoirs sont faits. Peut-être que si on ne le fait pas, ils attachent moins d'importance à l'école et aux apprentissages. Après il y a aussi d'autres manières de valider ces acquis, il y a des évaluations, tous les exercices qui sont faits en classe, d'ailleurs quand elles font des choses ici je vois bien que c'est déjà su »* (Madame Lambert). Ces familles ont donc conscience du rôle que peuvent avoir les devoirs à la maison en maintenant le lien entre l'école et la famille comme le souhaitent les enseignants¹⁴³.

Le troisième intérêt des devoirs est de concrétiser les savoirs aux yeux des parents de l'enquête. L'enfant doit prendre conscience de l'utilité des apprentissages vus en classe en les abordant à l'extérieur de l'école. C'est pourquoi, les parents doivent se tenir informés du travail scolaire de l'élève selon Madame Vincent : *« il faut motiver l'enfant à la curiosité, qu'il comprenne en quoi c'est important, à quoi ça sert l'école, à quoi ça sert les devoirs. Et ça c'est par les parents que ça se passe quand même. Donc c'est important que les parents aient quand même une connaissance de ce qu'il se passe pour permettre à l'enfant... Voilà là on prépare les cadeaux de Noël, "Il faut que tu partages, tu vois que tu ne saurais pas le faire tout seul si tu n'avais pas appris ça à l'école." »* Quant à Madame Petit, qui estime que les devoirs ne sont pas essentiels, elle souhaite contourner le système des devoirs en apprentissages utiles. Cela doit être un plaisir pour l'élève de comprendre sans contraintes : *« Bah voilà, les gamins ils font*

¹⁴² Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Les parents et l'école, repéré à <https://www.education.gouv.fr/les-parents-l-ecole-9899>

¹⁴³ Rayou Patrick, (2009), *op.cit.*

des activités des sorties. Par exemple dans la classe de mes enfants ils ont un journal, c'est eux qui font des petits articles et du coup dans le journal tu as un article de chaque gamin quasiment. Et après ce journal il est imprimé, comme un vrai journal et il est passé aux parents. Et là les parents ils voient, le gamin il raconte "Bah tiens sur l'image il y avait ça, tel genre de bateau." Parce que le gamin il est à fond. L'autre il va parler de tels insectes, l'autre de son chien qui est mort, etc. » Ce travail s'inscrit dans une démarche de projet, de plus en plus utilisée dans le système éducatif. En effet, l'élève s'appuie sur les savoirs et compétences qu'il possède pour la construction du projet. Cela lui permet également de développer sa motivation en plus des compétences non disciplinaires¹⁴⁴. Cette notion de travail hors de la classe dans le but de concrétiser les devoirs et d'éveiller la curiosité de l'enfant est similaire au travail « pour soi » défini par Nicolas Sembel¹⁴⁵. Ce travail doit favoriser l'intérêt intellectuel de l'élève en lui proposant des tâches plus ou moins complexes, selon leurs capacités comme l'explique Madame Vincent : « je n'ai pas envie de les mettre en difficulté donc c'est aussi important de savoir où ils en sont, que je ne leur demande pas des choses trop compliquées. Si je leur demande des trucs qu'ils ne savent pas c'est plus ludique » L'élève doit être intéressé par la tâche qui lui demande réflexion et connaissances.

De plus, les devoirs constituent une « fenêtre ouverte sur la classe et un levier d'action »¹⁴⁶ pour trois familles interrogées¹⁴⁷. À travers le travail hors de la classe, chaque famille entretient le lien avec la scolarité de son enfant en regardant le cahier de texte ou vérifiant l'apprentissage des leçons¹⁴⁸. Afin de concrétiser les savoirs de l'école comme nous l'avons vu précédemment, il est nécessaire de voir le travail réalisé en classe pour ces parents : « oui que ce ne soit pas seulement " Bon allez je vous colle mon gamin.", " Comment il ne sait pas lire ? Qu'est-ce que vous faites ?". Enfin voilà, on prend la lecture, ce n'est pas que sur le temps de classe que l'enfant peut apprendre à lire, il faut s'entraîner à la maison, il faut faire ça avec eux, enfin pour moi c'est collaboratif entre guillemets » (Madame Simon). Cette fenêtre ouverte sur la classe est également un moyen de surveillance pour Madame Robert qui estime que son fils s'ennuie à l'école : « ça me permet de voir où ils en sont et ce qu'ils apprennent au fur et à mesure. Et de voir qu'il révise encore la table du deux... Quand tu vois que t'as toujours

¹⁴⁴ Reverdy Catherine, (2013), L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche, repéré à <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>

¹⁴⁵ Sembel Nicolas, (2003), *op.cit.*

¹⁴⁶ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*, p.52.

¹⁴⁷ Les parents de l'enquête montrent également un grand intérêt au travail de leur enfant même si celui-ci ne concerne pas les devoirs.

¹⁴⁸ Cf. chap. IV, I, 2, a.

pas fait les autres tables, tu te dis “ Mais c’est quand que ça arrive !” » Ce constat est donc contraire à la relation de confiance qu’entretiennent les autres familles interrogées à l’égard des enseignants.

Enfin, le dernier intérêt des devoirs pour ces parents est de favoriser l’autonomie en vue de préparer au collège. Le passage en sixième peut être compliqué pour les élèves qui ont une charge de travail hors de la classe plus conséquente. Les enseignants doivent « *trouver le juste milieu* » (Monsieur Dufour) pour inciter l’élève à devenir autonome. Cette notion fait partie d’une attente majeure des parents vis-à-vis de l’école¹⁴⁹. L’enfant apprend à faire des choix en fonction de sa personnalité et de son autonomie. Ceci va de pair avec le développement de sa personnalité.

b. Les devoirs en faveur de la réussite et du progrès scolaire

Les devoirs à la maison sont d’une importance certaine pour les parents de l’enquête. Ils permettent à l’enfant de s’investir dans une démarche de travail hors de la classe dont il a besoin dans sa scolarité. Pour les parents, ces devoirs sont une pièce de l’édifice de la réussite, mais tout n’est pas possible grâce aux devoirs. C’est pourquoi, les devoirs ne sont pas source de progrès et de réussite scolaire selon certains parents de l’enquête. Pour que cette tâche favorise les progrès de l’élève, chaque enfant doit être soutenu, encouragé et aidé à la maison. Ce qui n’est pas le cas selon Madame Deval : « *Si on veut vraiment faire progresser un enfant et que les parents ne sont pas là pour aider, ça ne sert à rien car il n’est pas encore assez autonome* ». Les parents sont donc nécessaires à l’apprentissage en vue du progrès pour cette maman. Quant à Madame Robert, elle estime que « *les devoirs c’est quand même bien si c’est validé, si c’est corrigé, si c’est suivi. Si c’est corrigé par la maitresse le lendemain ou pas. Parce que si le gamin il n’a aucun retour sur ce qu’il a fait, qu’il ne sait pas si c’est juste ou si c’est faux et où sont ses erreurs, ça ne sert à rien. Donc les devoirs ils ont un intérêt s’il y a une correction à un moment donné.* » Un retour sur la tâche prescrite est alors nécessaire pour que l’élève puisse comprendre ses erreurs. Le progrès de l’élève dû au travail hors de la classe ne repose pas seulement sur l’accompagnement des parents. Les enseignants doivent aussi étayer l’élève dès son retour en classe en validant ou non les savoirs puis en veillant à leur acquisition par la suite. L’élève doit être accompagné pour apprendre de ses erreurs. Enfin, le

¹⁴⁹ Dubet François & Martucceli Danilo, (1996), *op.cit.*

travail prescrit doit être ajusté et pensé selon les capacités intellectuelles de l'enfant comme l'explique Madame Vincent qui n'a « *pas envie de les mettre en difficulté* ». Il est alors nécessaire de respecter l'activité intellectuelle de l'élève. Pour cela, « l'élève qui apprend se trouve donc nécessairement à la fois “ plus petit ” que le savoir, mais juste “ en dessous ”, et “ plus grand ” que chaque tâche, mais juste ce qu'il faut pour pouvoir la dominer, voire l'achever. »¹⁵⁰ Cela permet à l'élève de progresser et d'apprendre sans être découragé par la difficulté de la tâche ou, sans être démotivé par sa facilité et sa finalité non attrayante.

Toutefois, la plupart des enquêtés s'accordent à dire que les devoirs hors de la classe sont sources de progrès et de réussite si les enfants sont accompagnés et convenablement encadrés. Les parents doivent également veiller à ne pas être en conflit avec leur enfant lors de cette tâche s'ils veulent favoriser les apprentissages : « *on peut s'imaginer que c'est que favorable à leur réussite comme c'est un apprentissage sauf si c'est mal vécu, si c'est un moment de conflit à la maison. Il y a combien de familles où c'est la bagarre. Les parents ou les gamins se crient dessus, je le conçois. D'ailleurs avec Benjamin je fais attention à ne pas le braquer* » (Madame Petit). Selon les enquêtés, les devoirs favorisent la réussite scolaire en donnant du sens aux apprentissages, en les réitérant mais aussi en apprenant seul, au calme. « *À la question “Trouvez-vous ces devoirs utiles ? ” parce que si pour moi ça n'importe pas plus, si ce n'est pas utile autant pas en faire. Donc oui j'ose espérer* » (Madame Vincent). Cette enquête nous montre que ces parents sont, par-dessus tout, désireux de la réussite scolaire de leur enfant. C'est pourquoi, ils sont généralement favorables aux devoirs. D'autant que ceux-ci contribuent à la réussite de leurs enfants selon eux. Ces parents ont donc compris l'interdépendance entre l'enseignant, le savoir et l'enfant. Ces éléments renvoient au triangle pédagogique établi par Jean Houssaye¹⁵¹. L'apprentissage, l'enseignement et la formation se font donc à l'école mais aussi à l'extérieur de celle-ci afin de favoriser la réussite scolaire des élèves.

3) Les limites des devoirs

La circulaire du 29 décembre 1956 annonce qu' « aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe »¹⁵² afin de ne pas creuser les inégalités face au travail extra-scolaire. Le rapport de Dominique Glasman indique que « 80 à

¹⁵⁰ Sembel Nicolas, (2003), *op.cit.*, p.22.

¹⁵¹ Pédagogie du projet, repéré à <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

¹⁵² Beslais Aristide, (1956), *op.cit.*

90% des écoles ignorent les textes officiels »¹⁵³ en proposant du travail écrit aux élèves du primaire. Les constats de notre enquête ne sont donc pas en corrélation avec ces chiffres. En effet, parmi les huit enseignants de familles interrogées, seulement trois prescrivent un travail écrit. De plus, la majeure partie des parents interrogés souhaitent que leur enfant ait davantage de travail hors de la classe.

Toutefois, ces parents ont conscience des inégalités sociales et scolaires que cela peut générer auprès des jeunes enfants. Ces inégalités peuvent être dues à de faibles disponibilités comme l'explique Madame Simon : « *il ne faut pas aussi surcharger et que ça devienne une contrainte pour tout le monde. Parce que ça peut vite être galère pour les enfants qu'il y ait beaucoup de devoirs à faire, galère pour les parents quand tu rentres tard, tu es fatigué et que ça devienne un conflit.* » De plus, tous les parents ne peuvent pas ou ne veulent pas s'intéresser aux devoirs. Le dialogue avec l'école n'est pas toujours abordable pour les parents allophones par exemple : « *Je me doute bien que ça doit être très compliqué les devoirs à la maison pour certains parents. Ça doit être ingérable même. Il y a une famille Bangladaise juste au-dessus et ils ne peuvent déjà pas lire l'agenda donc le problème est réglé. S'il n'y avait pas les grandes sœurs pour aider je pense que les devoirs ce serait juste impossible donc effectivement je pense que ça peut creuser ce problème social des parents qui sont capables de faire les devoirs et ceux qui ne sont pas capables de le faire* » (Monsieur Dufour). Enfin, tous les parents ne sont pas capables d'accompagner les enfants, dans la bienveillance selon Madame Petit : « *J'ai une cousine qui a ses enfants, elle a eu son premier à 16 ans puis c'est quelqu'un voilà... Honnêtement sa gamine elle a des devoirs, le temps des devoirs, la gamine elle se fait démolir par sa mère "Ouais t'es nulle !" Tu vois, je me dis mais putain ne lui donnez rien à cette gamine à faire à la maison.* » Il est encore moins évident pour ces familles d'aider leur enfant à la maison lors du moment des devoirs. Tous les parents de l'enquête sont donc conscients de l'importance de la circulaire de 1956 en vue de ne pas creuser les inégalités face à la répartition inégale du capital culturel, social ou économique des familles.

De ce fait, l'école a un rôle primordial pour ces parents et doit compenser l'aide que certaines familles ne peuvent pas apporter scolairement à leurs enfants. Pour cela, il est nécessaire de légitimer le rôle de l'école et des dispositifs d'aide aux devoirs dans le but de compenser l'inégalité des formes de capitaux : « le capital acquis à la maison peut l'être à l'école et l'absence de suivi scolaire parental peut être remplacé par la fréquentation de

¹⁵³ Glasman, Dominique et Besson Leslie, (2004), *op.cit.*, p.17.

dispositifs d'aide aux devoirs et de "guidance" à l'école. »¹⁵⁴ Afin de favoriser la réussite scolaire des élèves et de les aider dans leur travail hors de la classe, il est important d'« *aider les parents, y compris ceux qui ont peut-être eu une histoire compliquée avec l'école, peut-être un peu traumatisante. Il faut essayer de les réconcilier aussi, il y a tout cet impact motivationnel et psychologique finalement qui est super important* » (Madame Vincent). Les parents sont donc un levier d'action afin d'accompagner, au plus juste, les enfants dans les apprentissages. Pour cela, ces acteurs doivent être au plus près des attentes de l'école pour ne pas mettre l'élève face à un conflit de loyauté entre ces deux institutions qui lui sont essentielles : « *comment ils peuvent être fidèles à leurs parents alors que le maître ou la maîtresse disent autre chose. Tu sais par exemple moi je leur fais beaucoup de choses vis-à-vis de l'environnement, peut-être que les enfants ils sont touchés par ce que je dis mais quand ils rentrent à la maison, les parents leurs disent "Ouais elle nous fait chier avec son composte"* » (Madame Petit). Ces parents interrogés, issus des classes moyennes, ont conscience qu'ils doivent être au plus près des attentes scolaires pour veiller à la réussite de leur enfant. Pour cela, les parents possèdent des attributs tels qu'« une bonne part de capital social (contacts, réseaux, confiance en soi...) qui leur permet d'exploiter le système éducatif à l'avantage de leurs enfants »¹⁵⁵ ou encore la possession et la transmission de capital culturel approprié.

¹⁵⁴ Martine Kherroubi, (2009), « Aspects d'une externalisation », dans Patrick Rayou, *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, Presse universitaire de Rennes, p.28.

¹⁵⁵ Feyfant Annie & Rey Olivier, (2006), Les parents et l'école, repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00116810/document>

Chapitre 5 : Conclusion

L'école est une institution qui se doit d'accueillir tous les élèves dans leur diversité et dans de bonnes conditions. Cette recherche a donc commencé par de premières lectures sociologiques sur l'école, les familles et les devoirs à la maison. Par la suite, un fil conducteur s'est construit : celui des parents issus de classes moyennes et leur rapport au travail hors de la classe. Ce sujet est parallèle aux recherches de Séverine Kakpo qui a étudié le rapport aux devoirs à la maison des familles populaires¹⁵⁶. Un aller-retour avec cette recherche est donc constamment fait au cours de ce mémoire. Ces lectures ont ensuite contribué à l'élaboration de deux hypothèses. Un entretien préliminaire a également été réalisé. Celui-ci a permis de construire une troisième hypothèse qui fut la suivante : les familles issues de classes moyennes entretiennent une relation de confiance avec les enseignants. Au total, sept entretiens ont été réalisés avec des parents d'élèves issus de classes moyennes.

À travers cette recherche, nous avons pu constater que les parents interrogés sont extrêmement investis dans les devoirs hors de la classe de leur enfant. Cet investissement va de pair avec la notion d'utilité qu'ils expriment face à cette tâche. Même si les devoirs peuvent être sources de conflits, ceux-ci ne sont pas significatifs. Chaque famille souhaite que les devoirs soient un moment de calme afin de favoriser les apprentissages. Ces parents ont conscience du poids qu'ils peuvent avoir sur le destin scolaire de leur enfant. C'est pourquoi, plusieurs stratégies ont été élaborées. Le moment des devoirs doit être vécu comme une routine après la classe ou le week-end. Le calme et la convivialité sont nécessaires au bon déroulement de cette tâche. Le travail extra-scolaire doit également favoriser la réflexion sans que cela soit un moment de devoirs, imposé par l'enseignant. Ces familles issues de classes moyennes souhaitent transmettre un capital culturel à travers un travail d'assimilation et d'inculcation¹⁵⁷. La motivation intrinsèque de l'élève est également importante. L'enfant doit prendre conscience de l'intérêt de l'école pour la concrétisation des apprentissages en dehors de la classe. Même s'il est parfois difficile de conjuguer vie quotidienne et travail hors de la classe,

¹⁵⁶ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

¹⁵⁷ Bourdieu Pierre, (1979), *op.cit.*

les parents se sentent moins seuls et dépassés que les familles populaires face à cette tâche¹⁵⁸. De par leur classe sociale, les parents interrogés se sentent capables d'aider leur enfant face aux apprentissages comme l'explique Madame Deval : « *On a tous les deux été dans les études aussi donc on a certaines références* » Ils peuvent également faire face au manque de motivation de leur enfant : « *de toute façon je pense que je suis assez autoritaire* » (Madame Vincent). Enfin, ces parents ont établi une relation de confiance avec les enseignants. À travers les devoirs hors de la classe, les parents se sentent concernés et incités à coopérer avec l'institution scolaire. « Le travail hors classe empêche que le monde extrascolaire soit un monde sans lien avec le travail scolaire, et inversement, que le monde du travail scolaire soit sans perspective de loisirs, qu'ils soient "pédagogisant ou non" »¹⁵⁹. La complémentarité de chacun est favorable à la réussite scolaire de leur enfant selon ces parents.

Toutefois, certaines limites à cette recherche peuvent être évoquées. Dans un premier temps, le corpus de personnes interrogées est relativement restreint. L'enquête n'est donc pas représentative des pratiques de l'ensemble des classes moyennes. De plus, la définition des classes moyennes ne fait pas consensus. Il est alors complexe de proposer un échantillon de parents issus de classes moyennes au sens où chacun l'entend¹⁶⁰. C'est pourquoi, les différentes études ne prennent pas en considération les mêmes paramètres. Dans un second temps, l'enquête réalisée permet de saisir les représentations et les stratégies des acteurs. Leur discours peut toutefois être biaisé dans le but de répondre aux attentes de l'école et ainsi, d'éviter tout jugement. Enfin, certains propos peuvent être censurés par les familles qui n'ont pas osé formuler l'intégralité de leur pensée. Les enquêtés avaient pourtant connaissance de leur contribution à un travail universitaire. L'enquêteur n'est pas là pour juger leurs pratiques.

Selon les recherches de Marie Gouyon¹⁶¹, lorsque le père est cadre, chaque enfant est aidé en moyenne 12,8 heures par mois pour ses devoirs hors de la classe. Les enfants dont le père est employé sont aidés en moyenne 18 heures par mois par leurs parents. Enfin, lorsque le père exerce une profession intermédiaire¹⁶², chaque enfant est aidé en moyenne 15,8 heures. D'après cette enquête, nous pouvons constater que les parents de classes moyennes encadrent davantage leur enfant dans leur travail scolaire que les enfants dont le père est cadre. Ces

¹⁵⁸ Kakpo Séverine, (2012), *op.cit.*

¹⁵⁹ Caillet Valérie et Sembel Nicolas, (2009), « *Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves* », *op.cit.*, p.50.

¹⁶⁰ Damon Julien, (2012), *op.cit.*

¹⁶¹ Gouyon Marie, (2004), *L'aide aux devoirs apportée par les parents*, *op.cit.*

¹⁶² Autre qu'employé, indépendant, professeur et instituteur.

familles issues de classes moyennes semblent vouloir être au plus près des attentes de l'école tout en favorisant l'épanouissement de l'élève au service de la réussite¹⁶³. Pour la suite, il serait intéressant de voir si les caractéristiques établies tout au long de cette recherche sont vraies pour l'ensemble des classes moyennes, à travers un échantillon plus conséquent.

¹⁶³ Dubet François & Martuccelli Danilo, (1996), Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes, *Lien social et Politiques*, (35), 109–121. <https://doi.org/10.7202/005092ar>

Annexe 1 : entretien

Chaque famille a été présentée dans la partie « Cadre des entretiens et présentation des familles »¹⁶⁴.

Voici l'entretien réalisé avec Madame Vincent.

Les prénoms fictifs de ses enfants sont : Antoine et Iris. Quant au père, nous l'appellerons Anthony.

Durée : 56 minutes

Enquêteur : D'abord, pouvez-vous vous présenter ?

Enquêté : Alors, Victoire, maman d'Antoine 10 ans qui est en CM2 et Iris qui a 8 ans et qui est en CE2. Donc à l'école du village d'à côté, c'est des classes doubles. Donc Iris elle est actuellement avec des CE1 et puis Antoine il est avec des CM1. Et j'ai 42 ans.

Enquêteur : Et vous faites quoi comme travail ?

Enquêté : Alors mon travail, je suis psychologue en cabinet, j'interviens aussi dans une structure médicosociale. Je suis en libéral donc ce qui fait que j'ai la chance de pouvoir adapter mes horaires, d'être généralement... Je bosse entre midi et deux mais ça fait qu'au moins 3 jours par semaine...

Enquêteur : D'être relativement disponible.

Enquêté : Voilà, à 4h30 je peux aller les chercher. Je suis là pour gérer les devoirs avec les enfants. C'est quand même une chance.

Enquêteur : Et sinon comment se passe leur scolarité ?

Enquêté : Alors ça se passe plutôt bien. Plutôt même pas mal. Ils sont... Iris a toujours été dans la même école et Antoine est arrivé en grande-section mais bon il ne doit pas avoir tant de souvenirs que ça. Ils ont vraiment une scolarité sans problème. Je touche du bois mais pour l'instant j'ai de la chance d'avoir... Iris est assez autonome, elle va faire ses devoirs spontanément. Rien de particulier, mais après c'est parce qu'aussi je suis là derrière hein. Et

¹⁶⁴ Cf. chap. 3, VI.

Antoine, mon fils a la chance d'avoir une très bonne mémoire. Mais vraiment. Il va lire une leçon... donc du coup les devoirs je les gère comme ça moi maintenant. Donc ils font, alors faut qu'ils s'y mettent, c'est toujours un petit peu hein... Ils font et moi je vérifie. Une leçon, il lit, une poésie, il la lit 2 fois et il la sait. Même moi j'essaie de l'apprendre.

Enquêteur : Donc il n'a vraiment pas de difficultés à l'école.

Enquêté : Non vraiment. Il a une très bonne mémoire. Iris un petit peu moins, après elle est plus petite aussi mais Antoine... Ce qui est quand même... parce que c'est beaucoup de leçons en fait. Je trouve qu'ils n'ont vraiment pas beaucoup de devoirs, franchement on n'y passe pas beaucoup de temps. Mais c'est surtout des révisions. J'avais posé la question aussi sur les devoirs puisque les devoirs sont officiellement interdits et effectivement la maîtresse des CP m'avait dit, il y a 2 raisons, notamment la première, enfin deuxième raison c'était qu'on les prépare aussi au collège parce que sinon c'est un choc au collège avec les devoirs donc il vaut mieux les habituer un petit peu et puis la première raison à ses yeux c'était d'impliquer un minimum les parents.

Enquêteur : Oui dans la scolarité.

Enquêté : Bah voilà, d'avoir un dialogue sous prétexte de... on révise un truc ou on relit. Les parents s'y intéressent et puis voient un peu ce qui est fait à l'école quoi. Ce que je pense beaucoup parents font mais peut-être pas tous. Donc voilà, il (Antoine) lit, après des révisions. Moi je le laisse faire et après intero personnelle.

Enquêteur : Vous vérifiez.

Enquêté : Alors là c'était les fleuves et c'est bien parce qu'il y a souvent... Et là c'était les vacances donc il a des révisions complètes. Donc c'est écrit : "Je sais ma leçon quand..." et ça, ça aide bien les parents. Enfin c'est pratique pour nous. Par exemple là c'était des fleuves, les rivières, enfin voilà des trucs en géographie. Bon qu'est-ce qu'il doit savoir exactement ? Parce qu'il y a plein d'informations donc "Qu'est-ce que je dois savoir ?"

Enquêteur : Oui pour savoir le principal.

Enquêté : Voilà. Donc je lui fais relire, placer les fleuves, des définitions. Donc c'est des petits outils pour les parents qui sont intéressants. En gros, "Qu'est-ce que vous devez en tant que parents, vous, évaluer chez vos enfants ?"

Enquêteur : Oui sans apprendre la leçon de a à z.

Enquêté : Voilà. Quand on est sur les mérovingiens, tout apprendre par cœur ça n'a pas de sens. Donc voilà, Antoine, généralement comment je gère les devoirs. Ils font, quand il y a des exercices, s'ils ne comprennent pas, je suis là en fait et après comme il y a assez peu d'exercices écrits. C'est beaucoup de révisions, d'apprentissage d'une leçon en vue d'une évaluation et bah derrière "On y va. Allez, tu me récites." Beaucoup aussi tous les mots invariables, des conjugaisons à faire. Après si c'est bon, je vois que ça passe, que c'est su, on plie, terminé. Si ça beugue bah "Qu'est-ce que t'as pas compris ?"

Enquêteur : Oui vous revoyez avec eux.

Enquêté : Généralement ça va, ça intègre vite.

Enquêteur : Du coup concrètement ça se passe comment après l'école ? Ils vont au périscolaire ? Ou ils rentrent et vous êtes là ?

Enquêté : Alors dans leur école ils finissent à 15h45 et il y a des TAP de 45 min jusqu'à 16h30. Et le bus pour chez nous passe à 16h30 donc moi, ils restent jusqu'à 16h30 à l'école où ils ont quand même eu un petit temps pas de récré parce qu'ils font une activité mais...

Enquêteur : Oui où ils relâchent un peu.

Enquêté : Oui voilà. Donc ils arrivent là, ils goûtent et puis quasiment dans la foulée. Enfin déjà ils arrivent là il est 16h45 donc ils se posent, ils font un petit goûter généralement et ils n'ont pas fini le goûter qu'on se met aux devoirs comme ça ils sont tranquilles.

Enquêteur : Donc c'est un automatisme, direct après le goûter.

Enquêté : Voilà et puis après souvent on repart pour le foot, la gym... Donc de toute façon il faut qu'à 18h tout soit bouclé. Et pour le temps, c'est en moyenne... on doit passer 20 min.

Enquêteur : Vous faites les deux en même temps ?

Enquêté : Ah oui oui, ils font les deux en même temps.

Enquêteur : Ils sont l'un à côté de l'autre.

Enquêté : Oui et puis là ça y'est, Iris a eu un bureau à Noël.

Enquêteur : Elle les fait dans sa chambre ?

Enquêté : Là c'est un peu exceptionnel parce que c'est les vacances et c'est tout neuf. Antoine a déjà un bureau dans sa chambre mais il est... généralement on se met à table, la table de la cuisine.

Enquêteur : Oui vous êtes les trois.

Enquêté : Et en même temps je range, je prépare pour le soir. Je suis physiquement là mais...

Enquêteur : Vous ne suivez pas forcément avec eux.

Enquêté : Oui. Alors après quand ils restent à la garderie et bah c'est un peu plus compliqué quand je travaille parce que souvent on enchaîne directement avec les activités. Par exemple la gym c'est le mercredi et le jeudi, Antoine la foot le lundi donc on s'arrange avec des parents. Des fois c'est moi mais bref, les parents ou moi on va les chercher à 18h et on les emmène au sport et ils rentrent à 20h. Donc là à 20 heures il faut se laver, il faut faire les devoirs, il faut manger. C'est vrai qu'on avait déjà demandé à l'école s'il pouvait y avoir un TAP devoirs ou aide aux devoirs.

Enquêteur : Parce qu'à la garderie ils les font pas du tout les devoirs ?

Enquêté : Non alors on nous avait répondu que le problème c'est qu'il y a des parents, c'est toujours pareil hein... C'est certains parents, ils en abusent. Parce qu'ils nous disent (la garderie) qu'ils aident mais qu'ils ne peuvent pas non plus être toujours derrière. Et ils avaient peur que si les exercices ne soient pas justes, ils n'ont pas fait les devoirs impeccables que certains parents viennent dire comme quoi "Vous n'avez pas fait..." en gros comme quoi il faut

faire nickel quoi. Et ils disaient qu'ils ne pouvaient pas avec les animateurs être derrière. Donc ils veulent bien encadrer les devoirs mais ça n'empêche pas que les parents il faut regarder un petit peu derrière. Ils avaient tenté un petit peu apparemment mais il y a des parents qui sont venus dire "Oui ! C'était..." Donc voilà ils ont dit qu'ils géraient plus les devoirs à cause de 3 parents qui devaient être chiantes j'imagine.

Enquêteur : Oui...

Enquêté : Voilà après je ne sais pas... bon voilà, c'est vrai qu'on est relativement soignés pour les devoirs. Après on en a moins l'utilité mais je pense qu'il y a des parents qui galèrent quoi. Enfin j'en connais qui nous disent "Oui nous le soir, on doit faire les devoirs tard."

Enquêteur : Oui le timing est juste.

Enquêté : Donc voilà mais après moi je vous dis, les devoirs c'est une vingtaine de minutes grand maximum pour les deux en même temps et puis alors généralement on nous donne les devoirs un peu à l'avance.

Enquêteur : Oui c'est le même rythme.

Enquêté : Donc le week-end on en fait un max d'avance, généralement si on peut le vendredi soir mais alors souvent il y a foot donc on bloque le samedi matin. On y passe peut-être 1 heure. Donc tout ce qu'on peut faire d'avance, les exercices, les choses comme ça, on lit les leçons pour s'assurer et puis la semaine... ça décharge la semaine. Il y a juste une petite révision à faire, on revoit, on relit, Iris ça va être une dictée de mots donc finalement la semaine, et c'est bien, des fois en 10 min c'est réglé.

Enquêteur : Parce qu'ils en donnent du jour au lendemain des devoirs des fois ? De temps en temps ?

Enquêté : Alors il y a l'institut remplaçante pour le maître d'Antoine. Donc elle déjà, elle donne toujours du mardi au mardi donc il y a déjà une semaine pour faire. Et sinon ouais les autres ils donnent un petit peu à l'avance mais alors moi je trouve que les devoirs c'est... globalement il y en a pas beaucoup. Il y en a moins que... alors je ne sais pas s'ils ont allégé mais... ou alors ça dépend des années comme en CP il y avait tous les sons avec des dictées. On y passait plus de temps. Moi je trouve qu'Antoine, en CM2, il a moins de devoirs, qu'il avait en CE.

Enquêteur : Oui ça dépend peut-être des enseignants.

Enquêté : Et en fait il y a très très peu d'exercices écrits. C'est des poésies, des leçons à relire, etc. Donc voilà. Alors je discute avec d'autres parents, je vois en face, il y avait de petites difficultés aussi. Mais moi je vous dis, j'évalue par rapport à ce qui est demandé, je ne fais pas la classe. J'en remets pas, je considère que si les enseignants ont dit que c'est ça qu'il fallait faire et bah je vois qu'ils n'ont pas de difficultés, moi perso je leur remets rien du tout.

Enquêteur : Même pendant les grandes vacances ?

Enquêté : Ah bah ils ont les cahiers de vacances. Donc on fait comme ça, l'air de rien. Et puis moi je vais essayer beaucoup de leur faire faire des devoirs, enfin de les faire réfléchir.

Enquêteur : Oui de les stimuler un peu.

Enquêté : Ça peut être à toutes occasions : on va en courses, on fait une balade, tient, on partage, je leur fais faire des maths, on va faire de petites choses, vous voyez.

Enquêteur : Oui, de petites choses sans qu'ils s'en rendent compte.

Enquêté : Compter, de la logique, les rivières, justement, on part en vacances et bah on le voit. On ne se pose pas avec un manuel quoi. Je n'enseigne pas à mes enfants donc justement, en tant que parent j'essaie de glisser des petites réflexions l'air de rien.

Enquêteur : Oui ok. Et ils les font qu'avec vous les devoirs ou aussi avec votre mari ?

Enquêté : Heu non, rarement. Enfin si, des fois un tout petit coup mais comme il travaille à Besançon il a moins le temps. Ça arrive si je ne suis pas là mais ce n'est pas hyper souvent, c'est plutôt moi.

Enquêteur : Et concrètement le travail demandé c'est des leçons, des mots à apprendre, poésies mais aucun écrit pour l'un comme pour l'autre ?

Enquêté : Très peu, alors il y en a. Des fois Iris a un petit exercice, en grammaire, un texte à trous où il faut conjuguer mais c'est beaucoup de lectures, de révisions. Par exemple Iris qui est en CE2, elle a presque plus de devoirs par exemple une fois par semaine elle a un petit livre à lire et il faut qu'elle fasse un résumé. Ce qui est très dur pour un enfant de CE de faire un résumé en 4 lignes d'un livre. Donc ça, ça nous prend du temps par exemple mais on a une semaine pour le faire.

Enquêteur : Oui et puis au fur et à mesure...

Enquêté : Voilà. Après moi je n'hésite pas, parce que le soir ils lisent beaucoup dans leur lit, donc je n'hésite pas, tout ce qui est lecture mais des fois il y a des fiches à faire et puis faut répondre à des questions, bah ça je leur fais faire au lit.

Enquêteur : Oui pour qu'ils soient tranquilles.

Enquêté : Comme ça ils n'ont pas l'impression de travailler.

Enquêteur : Oui c'est plus un plaisir qu'autre chose.

Enquêté : Voilà parce qu'ils aiment bien des fois, en dehors des devoirs, ils ont des magazines, des petits jeux, ils aiment bien. Du coup c'est un jeu.

Enquêteur : Oui vous transformez ça.

Enquêté : Et puis je trouve que d'intégrer... on dit toujours qu'en se couchant, on imprime mieux ce qu'on lit avant d'aller se coucher.

Enquêteur : Ah bah oui le soir en allant dormir.

Enquêté : Oui et puis moi ils sont très... Iris même à la crèche, il y avait tout un travail de fait à l'époque, sur la lecture avec plein de livres à leur hauteur et ils aiment beaucoup lire donc c'est chouette.

Enquêteur : Oui ça les aide vraiment pour l'école.

Enquêté : Bon Antoine il est plus BD, ce qui est bien mais ce n'est pas la même structure qu'un roman.

Enquêteur : C'est déjà un bon début comme c'est de la lecture.

Enquêté : Oui mais pour se formater pour la rédaction, il est à un âge où il sait lire les mots mais après il faut structurer un petit peu la rédaction. Après ils vont commencer la rédaction au collège, il y a rien de tel que de lire de toute façon.

Enquêteur : Et sinon, est-ce que vous regardez les cahiers de texte tous les soirs où c'est eux qui vous préviennent ?

Enquêté : Oui alors là, autant Iris, je n'ai pas besoin de lui dire de faire les devoirs, elle a ce souci, elle va s'y mettre un petit coup, elle sait ce qu'elle a comme devoirs à faire. Autant Antoine, il plane complet donc je vérifie. Alors déjà si je lui dis pas de faire ses devoirs... Si on rentre tard le soir... le lendemain matin ou le soir en se couchant "Oh j'ai pas fait mes devoirs !", alors je lui dis "Maintenant t'es grand, tu vas au collège l'année prochaine donc il faut peut-être te... ". Bon, c'est peut-être pas très bien mais je suis derrière, je vérifie.

Enquêteur : Et sinon concernant les aides pour le travail en dehors de la classe, donc vous m'avez dit que vous étiez toujours avec les deux, est-ce que vous attendez qu'ils vous demandent de l'aide les deux ou vous allez tout le temps vérifier ?

Enquêté : Et bah les deux. D'abord, dans un premier temps je les laisse faire, "Vous m'appellez si vous comprenez pas quelque chose." Ou des fois c'est eux qui disent "Bon bah maman maintenant tu nous interroges." Mais de toute façon, comme là Antoine "Hop, là c'est bon j'ai fait, on ferme." Il y avait des révisions, les fleuves je vous disais et il me dit "Mais non c'est bon j'ai fait !", bah je vérifie quand même. Et je l'interroge, il me dit "Oh oui mais tu vas me faire faire, j'ai tout rangé." Non non mais je vérifie. Donc soit il me demande spontanément...

Enquêteur : Soit vous vérifiez.

Enquêté : Je vérifie derrière pour être sûre que ce soit acquis.

Enquêteur : Et est-ce que vous vous servez d'aides internet, ou de manuels ?

Enquêté : Non très peu, je vous dis, moi je leur donne pas de devoirs en plus. Moi je fais ce qu'on me dit de faire, enfin ce qui leur est demandé donc... Alors après, les multiplications par exemple, j'avais imprimé des trucs de façon un peu ludique pour apprendre les tables de multiplication, moi-même des fois je suis là "Heu attends, ça fait combien ça déjà ?" J'avais fait ça pour Antoine par exemple, c'était l'année dernière, je m'étais dit pendant les vacances on va voir ça un petit coup et puis après rien. Bah je vais y garder pour Iris qui va attaquer là en janvier. Il me dit "Non mais maman je les sais !" donc alors bêtement je l'interroge et puis "Fuiit", "Bon bah je remballe mes trucs comme tu sais." Non mais c'est pas du tout prétentieux mais j'ai de la chance d'avoir un gamin qui mémorise bien donc...

Enquêteur : Oui et des fois pour les COD, COI c'est un peu...

Enquêté : Ouais voilà bah quand il y a les exercices, je reprends souvent les exercices qu'ils ont déjà plus au moins faits ou j'invente des petites phrases comme ça et puis je vais lui donner

deux exemples, je vais inventer une phrase et hop je lui demande quel est le COD, quel est le COI, comment t'accordes. J'en fais deux, je vois qu'il sait donc je n'insiste pas.

Enquêteur : Oui, vous passez à autre chose.

Enquêté : Donc, je le fais oralement en fait. Je reprends les exercices qu'il a déjà fait, je vais juste réinventer une phrase équivalente. Non je suis vraiment... encore une fois après s'il bloquait sur des choses particulières, j'imagine que j'irais chercher, pour trouver une autre méthode mais jusqu'à maintenant comme il y a pas de problèmes particuliers.

Enquêteur : Ok. Est-ce qu'il y a des moments où pour vous c'est difficile de faire les devoirs avec eux ? Soit c'est difficile parce que ce n'est pas la même méthode que vous avez apprise, pour les soustractions ou divisions par exemple, ou même au niveau du timing si vous manquez un petit peu de temps.

Enquêté : Bah oui alors le soir, voilà. En théorie ils finissent à 15h45. Alors après ça c'est un autre débat. Mais vous avez 9 enfants sur 10, les parents viennent les chercher à 18h à la garderie. Parce que c'est intéressant ça, si les entreprises lâchent les parents à 3h30 mais comme il y a très peu de parents et en plus je suis l'exception, donc moi je peux m'arranger pour être là à 4h30 mais en réalité il y a très peu de parents qui sont dispos.

Enquêteur : Oui, tout le monde n'est pas disponible.

Enquêté : Alors après il y a des grands-parents mais bon. Donc l'horaire fait que moi, psychologue, rythme chronobiologique le matin je suis d'accord. Oui, sauf que ça correspond pas à une réalité et qu'il y a peu de mamans qui sortent à 3h30. Mais il y a quand même plus de mamans qui ont leur mercredi et que le mercredi matin par exemple ça aurait laisser du temps.

Enquêteur : Ils ont école le matin ?

Enquêté : Ils ont école le mercredi matin, oui. C'est pour ça qu'il sorte à 15h45.

Enquêteur : Oui, les journées sont rétrécies.

Enquêté : Pour les récupérer à 3h45, il faudrait finir à 3h30. Bon bah voilà... Donc le mercredi matin moi je trouve... enfin j'ai connu quand ils étaient à Briand, enfin pour Antoine. C'était le temps où on en profitait aussi pour faire les devoirs.

Enquêteur : Oui, l'école à 4 jours.

Enquêté : Voilà. Ça c'est un autre débat. Donc le temps oui, ce n'est pas toujours simple. Et puis moi c'est arrivé quelquefois... Alors, petite parenthèse, et a priori en primaire, enfin c'est plus valable au collège, j'apprécie quand il y a un petit truc "Je sais ma leçon quand ?" C'est-à-dire qu'on demande aux enfants de faire les devoirs pour impliquer les parents aussi sauf que des fois il y a pas toujours une explication. Moi, des fois c'est arrivé... La consigne a été expliquée à l'enfant sauf que l'enfant, s'il a pas tout à fait compris...

Enquêteur : Et puis même, pour le réexpliquer ça peut être compliqué.

Enquêté : Moi ça m'arrive de me dire : " Mais qu'est-ce qu'il demande là ? Je ne comprends pas." Parce que les devoirs il note " Leçon machin." Donc on ne sait pas exactement ce qu'il faut faire, ce qu'on attend. C'est dommage qu'il n'y ait pas une petite explication ou une

méthodologie pour les parents, justement pour les aider. En gros, comment on doit aider, qu'est-ce que vous attendez de nous en tant que parents. Vous faites des devoirs pour impliquer les parents donc qu'est-ce que vous attendez en tant que parents. Qu'ils fassent un petit mot.

Enquêteur : Une sorte de mode d'emploi.

Enquêté : Oui, un truc tout bête mais comment les interroger par exemple. Voilà, c'est fait, mais c'est vrai que ce n'est pas toujours évident. C'est le but d'impliquer et les parents mais on ne les aide pas.

Enquêteur : Et sinon comment est l'ambiance pendant des devoirs ? Ça va bien ? Ils n'y vont pas à reculons ?

Enquêté : Non mais bon vous voyez j'en ai une, quand il faut faire les devoirs on les fait. Et l'autre, on les fait mais...

Enquêteur : Alors que pourtant ça va vite et il comprend.

Enquêté : Oui en plus à chaque fois qu'on les fait il est content. Vous voyez, là on s'est avancés pour toute la semaine, il est tranquille mais le samedi matin il faut le dire trois fois.

Enquêteur : Ce n'est pas une partie de plaisir quoi.

Enquêté : C'est une contrainte. En plus ce n'est pas la galère parce que c'est quand même rapide. Donc c'est vraiment propre à chacun. Globalement, Antoine il faut plutôt le tirer quoi. Mais non ça se passe bien, il faut souvent le rattraper parce qu'il part sur autre choses ou il ne se concentre pas.

Enquêteur : Oui il décroche.

Enquêté : Voilà, il faut le motiver. Donc je crie, enfin je cris "He Oh ! Tu réfléchis là !" Et son maître il me dit pareil, il faut le rattraper de temps en temps. Alors qu'Iris elle va être plus spontanée, plus volontaire.

Enquêteur : Donc ça va, il n'y a pas non plus trop de tensions au moment des devoirs.

Enquêté : Non.

Enquêteur : Ok. Et vous, est-ce que vous jugez la quantité de travail suffisante ? Ou pas suffisante ? En comparant aux années précédentes par exemple.

Enquêté : Après, moi je laisse juges les enseignants s'ils considèrent que c'est suffisant. Après, en CM2... C'est en discutant avec des parents où leurs enfants sont en 6ème. Alors oui, en CM2 normalement, ils n'ont pas officiellement à avoir des devoirs voilà justement ce rythme à prendre... moi ce que je crains justement, c'est qu'Antoine, là qui se dit "En 5 minutes mes devoirs sont faits." Après, il s'adaptera mais ça va être un choc l'année prochaine.

Enquêteur : Vous avez peur qu'il y ait une trop grande différence.

Enquêté : Ouais, et je trouve qu'il n'y a pas de progression. Iris par exemple a autant de devoirs qu'Antoine, voire presque plus parce qu'elle a plus de trucs écrits à faire. On passe plus de temps à faire des résumés par exemple avec Iris qu'avec Antoine. Or lui, ça aurait été peut-être

bien qu'il y ait une progression dans les devoirs. Mais alors le problème, qui dit devoirs pour les enfants, enfin c'est important la quantité de devoirs, plus c'est important pour les parents.

Enquêteur : Oui, alors que ça peut-être une charge.

Enquêté : Et les parents n'ont pas que ça à faire quand il y a plusieurs gamins d'où l'intérêt d'aider les parents. Et ce que je trouve intéressant en CM2, c'est de préparer à l'autonomie parce que moi je serai pas toujours derrière. Moi personnellement j'avais des parents commerçants donc autant dire que les devoirs je me débrouillais quoi. Donc moi j'aimerais que mes gamins soient autonomes tous les deux après mais par contre il faut quand même vérifier au départ d'où l'intérêt qu'on donne... ne serait-ce que voilà...

Enquêteur : Oui une check-list.

Enquêté : À la rigueur, même s'ils pouvaient se faire une petite auto-évaluation eux-mêmes des gamins " Mes devoirs sont finis quand je sais ça, ça, ça. Voilà ce que je dois savoir." Ça c'est tout bête mais c'est vachement utile et même après pour nous c'est hyper structurant quand tu sais exactement ce que l'on attend de toi dans tes révisions. C'est aidant. Ils ont des devoirs où c'est hyper global et tu dois réviser tout un tas de leçons. Il faudrait savoir ce qui est la priorité.

Enquêteur : Oui, de connaître la limite.

Enquêté : Oui voilà. Ils ont fait tout un travail, sur plusieurs semaines j'imagine sur les fleurs, des rivières, les affluents, les machins. Alors les devoirs, c'est "Il faut réviser." Il faut réviser ok, on réviser mais on n'a pas d'axe prioritaire. C'est donc moi qui ai jugé "Tu dois savoir me placer tous les fleuves", il y avait tous les affluents mais j'imagine que tous les affluents... Les affluents ça va jusqu'où ? On ne va pas apprendre par cœur la Vallière. Donc on ne sait pas jusqu'où on doit les faire apprendre.

Enquêteur : Oui, donc vous aimeriez bien une petite aide de ce côté-là

Enquêté : Oui, comme " je sais ma leçon si je sais pas ça, ça, ça." Alors pour répondre à votre question, en tout cas, je trouve que pour un enfant de CE2 qui a autant de devoirs d'un enfant de CM2...

Enquêteur : Oui c'est surtout pour le collège.

Enquêté : Et puis il y a aussi cette notion d'autonomie. Comment les rendre autonomes ? Comment aider, nous parents, à les rendre autonomes ? Je vois la voisine qui est énormément derrière eux, alors c'est sûrement nécessaire, c'est très bien mais du coup... Alors elle ça va parce qu'elle bosse chez elle mais comment ils feraient ses gamins si elle n'était pas là ? Et elle est d'accord mais elle me dit en même temps...

Enquêteur : Oui, vous n'avez pas les clés.

Enquêté : Donc elle, elle a de la chance de pouvoir prendre quelqu'un qui vient faire les devoirs de maths comme sa fille a des difficultés mais j'imagine que tout le monde ne peut pas le faire financièrement.

Enquêteur : Oui c'est sûr. Et comment est-ce que vous réagissez s'ils ne veulent pas faire leurs devoirs ? Alors est-ce que c'est déjà arrivé ?

Enquêté : Ah oui, oui, oui. Alors ce n'est pas qu'ils ne veulent pas les faire mais c'est qu'ils ne veulent pas les faire maintenant.

Enquêteur : Oui voilà c'est ça.

Enquêté : Eh bah comment je réagis ?

Enquêteur : Vous les sanctionnez ?

Enquêté : Non, de toute façon je pense que je suis assez autoritaire, je crois quoi.

Enquêteur : C'est comme ça et pas autrement.

Enquêté : C'est "Tu viens, t'as pas le choix." Oui, ils rouspètent deux trois fois mais ce n'est pas que pour les devoirs, " Tu mets la table, fais ci, fais ça." Je pense que c'est le lot d'être parents, de devoir répéter. Non bah, je m'impose quoi.

Enquêteur : Oui donc ils ne sont pas privés de ci ou ça.

Enquêté : Ah non, non, ils savent qu'il faut les faire. Mais je pense que ce qui est important c'est qu'il y ait une sorte de rituel autour des devoirs, c'est à telle heure, ils savent qu'il faut le faire. Ils essaient toujours de gagner un peu de temps mais ça ne sert à rien. Au final ils savent qu'il faut le faire, ils ont l'habitude. Mais là pendant les vacances de Noël bon... C'est un petit peu spécial on a eu du monde, on essaie de faire le gros au début des vacances et puis de se garder une petite révision à la fin.

Enquêteur : Ils en ont plus pendant les vacances ?

Enquêté : Bah là il en avait pas forcément plus je trouve d'ailleurs. Enfin c'était assez vite fait. Mais alors là pendant ces vacances on n'avait rien fait, alors je leur dis "Aujourd'hui on s'y met parce que s'il y a un gros truc à faire." Iris, l'année dernière où il y a 2 ans je sais plus, elle avait de la lecture rapide donc il fallait faire tous les jours donc si tu t'y mets deux jours avant c'est râpé quoi. Mais je n'avais même pas regardé ce qu'il y avait à faire, bon ça tombe bien parce qu'il y avait pas trop à faire. Donc là il a rouspété, enfin 2 secondes et après il s'y met.

Enquêteur : Vous m'avez dit que vous avez échangé concernant les devoirs ? Avec la maîtresse d'avant ? Justement les enseignants ils vous donnent des conseils ? Faites comme-ci, faites comme-ça, par exemple en réunion de rentrée ou des choses comme ça.

Enquêté : Oui bah...

Enquêteur : Sur comment faire, combien de temps ça prend, etc.

Enquêté : Oui oui, justement je réfléchis. Oui je crois que tous, ils ont dû dire... La question que je vous ai dit tout à l'heure, je l'avais posé mais il y a déjà longtemps quand Antoine était en CP, c'est là, j'avais dit : " Mais pourquoi vous donner des devoirs ?" Et c'est là qu'elle m'avait répondu " C'est aussi pour impliquer les parents." Mais est-ce qu'il donne des consignes particulières ? Si, ils avaient dû dire, alors je sais plus qui, quel enseignant, ça je l'ai bien retenu, je crois que c'était la maîtresse de CP : "Ne cherchez pas à faire des devoirs en plus. On donne des devoirs mais n'en rajoutez pas."

Enquêteur : Oui, il ne faut pas que ce soit entre grande quantité.

Enquêté : Oui voilà. “ N’en rajoutez pas, faites-nous confiance.” Moi je pars du principe qu'on doit faire confiance aux enseignants et ils ne nous ont jamais trahis entre guillemets. Moi mes gamins le job fait, ils savent lire-écrire-compter. Non alors après, comme moi je suis aussi disponible, j'accompagne beaucoup toutes les sorties scolaires. À chaque fois qu'il y a une sortie scolaire, les piscines, les machins, j'essaie d'être tout le temps là donc c'est aussi l'occasion...

Enquêteur : Oui de discuter avec eux, d'échanger.

Enquêté : Voilà. Je ne suis peut-être pas le bon exemple parce que je n'ai jamais pris de rendez-vous avec les enseignants mais à chaque fois qu'on se trouve dans un bus je discute avec eux.

Enquêteur : Oui, vous avez des occasions par-ci par-là même si ça ne dure pas longtemps.

Enquêté : Oui j'ai toujours trouvé des moments pour discuter avec eux. Donc voilà c'est plutôt sur des temps comme ça, à part.

Enquêteur : Oui informels.

Enquêté : Et puis par contre, quand je peux, je pose la question “Est-ce que tout va bien avec mes enfants ? Est-ce qu'il y a un souci particulier ?” Et puis on me dit que ça va je ne vais pas chercher à...

Enquêteur : Oui, à rencontrer les enseignants.

Enquêté : Oui oui, c'est ça. C'est toujours pareil, quand il n'y a pas de problème et bah tout va bien. Là où c'est intéressant, c'est quand il y a un enfant avec des difficultés. Donc oui, moi je discute beaucoup avec les enseignants mais je n'ai jamais pris de rendez-vous. Et oui on me dit “ Ça va. ”, c'est que ça va.

Enquêteur : Et avec votre mari, est-ce que vous regardez ce qu'ils font à côté ? Pas forcément comme devoirs mais les autres matières, pas forcément quand ils ont une leçon mais ce qui est fait un peu tout au long de l'année.

Enquêté : Oui bah là par exemple pendant les vacances ils ramènent tout, on récupère tout donc moi j'aime bien voir, poser des questions et puis généralement quand je les récupère, beaucoup en voiture, je leur demande “ Qu'est-ce que vous faites à l'école ?” Moi souvent je formule comme ça, parce que si je leur dis qu'est-ce que vous avez fait à l'école, ils te disent “Bah moi à la récré j'ai fait ça... Avec les copines j'ai fait ça.” Donc je leur dis “Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ?” Et du coup comme je leur pose souvent cette question, ils sont contents de me dire “Bah tiens aujourd'hui on a appris ça...”, “Ah bon ?” Et en fait souvent ils sont fiers de m'expliquer. Et c'est une façon aussi de réviser. Vous voyez il y a le temps où on se pose, un petit peu contraint pour faire des devoirs et puis comme j'essaie de savoir toujours un peu ce qu'ils sont censés faire, ça va être ouais... beaucoup en voiture, “Tiens les dieux...” Il avait un petit exposé à faire sur Mercure, “Ah bah ouais !”, “Ah bon ?” Et je fais un peu l'imbécile, comme si je ne savais pas et puis là ils sont fiers de... Enfin voilà, moi je passe beaucoup de temps à les faire parler de ce qui ce qu'ils font mais l'air de rien. Sans que ce soit un temps de devoir complètement formalisé.

Enquêteur : Et donc vous m'avez dit que vous pensez que les devoirs permettaient de garder le contact avec l'enseignant pour les parents ?

Enquêté : Ah bah oui. Oui je pense, parce que même moi qui essaie de m'impliquer... On est tous pareil, s'il n'y avait pas de devoirs, on mettrait moins le nez dedans. En fait ça nous contraint aussi à être plus attentif à ce que notre enfant fait.

Enquêteur : Oui, à voir l'évolution sur le cours de l'année.

Enquêté : Je pense que c'est important et je pense même qu'on n'implique pas assez les parents. Enfin on n'aide pas assez les parents de façon à s'impliquer un peu plus simplement mais efficacement. Bah tiens, "Qu'est-ce que votre enfant doit savoir."

Enquêteur : Oui, une grille d'évaluation.

Enquêté : Oui un truc tout bête et puis en plus ils sont demandeurs, comme en anglais "Tiens maman tu nous interrogas !" Et puis je n'ai pas envie de les mettre en difficulté donc c'est aussi important de savoir là où ils en sont, que je leur demande pas des choses trop compliquées. Si je leur demande des trucs qu'ils ne savent pas c'est plus ludique.

Enquêteur : Et est-ce que vous pensez que les devoirs sont une manière de travailler avec l'école pour l'enfant ?

Enquêté : Oui oui. Moi je pense que c'est important qu'il y a un lien, vraiment. Enfin c'est un trio, il y a l'école, l'élève et la famille.

Enquêteur : Oui, il faut que tout le monde puisse interagir.

Enquêté : Après c'est le grand débat... Moi je l'ai entendu plein de fois "L'école est là pour renseigner et pas pour éduquer" dit l'éducation nationale. Alors changez votre mot déjà. Quelle est la frontière de l'enseignement et de l'éducation ?

Enquêteur : Oui, l'un va avec l'autre.

Enquêté : Donc je crois qu'à l'école on est obligé de faire un peu d'éducation et à l'inverse, à la maison on doit faire un peu d'enseignement.

Enquêteur : Oui oui je comprends.

Enquêté : Donc je crois que c'est important. Et puis... Là on rentre dans des concepts un petit peu plus psy mais avant d'enseigner, il faut motiver l'enfant à la curiosité, qu'il comprenne en quoi c'est important, à quoi ça sert l'école, à quoi ça sert les devoirs. Et ça c'est les parents qui le passent quand même. Donc c'est important que les parents aient quand même une connaissance de ce qu'il se passe pour permettre à l'enfant... Là on prépare les cadeaux de Noël, "Il faut que tu partages. tu vois que tu ne saurais pas le faire tout seul si tu n'avais pas appris ça à l'école."

Enquêteur : Oui, valoriser l'école à la maison.

Enquêté : Moi j'essaie toujours de... Ce qu'ils apprennent en théorie, qui n'a pas toujours sens, de le rendre concret "Vous voyez que vous en avez besoin, c'est important." Et ça c'est dans le quotidien donc si je ne sais pas ce qu'ils font exactement, quel est leur niveau, je ne peux pas...

Enquêteur : Oui vous ne pouvez pas le mettre en pratique à la maison. Et est-ce que vous avez déjà eu en désaccord avec l'enseignant concernant les devoirs ?

Enquêté : Mhh non. Bah là en l'occurrence, je trouve qu'ils n'en donnent pas beaucoup. C'est peut-être plus dans l'autre sens "Vous donnez des devoirs, on n'y arrive pas." Ce n'est pas le cas donc non, je n'ai jamais eu de désaccord. Et puis si j'ai besoin, je sais qu'ils sont disponibles.

Enquêteur : Oui, vous n'hésiteriez pas à aller les voir.

Enquêté : Oui j'irais les voir donc on anticipe le désaccord.

Enquêteur : Et sinon, en règle générale, qu'est-ce que vous pensez des devoirs ? Avec la loi qu'il y a eu : pas de devoirs écrits.

Enquêté : Bah du coup, c'est ce que je vous ai dit, pour résumer : c'est bien qu'il y ait pas trop de devoirs écrits parce que...

Enquêteur : Il ne faut pas une trop grosse charge de travail. Pour l'enfant ou pour les parents ?

Enquêté : Les deux parce que si le parent, lui n'a pas le temps, il va bâcler le truc et du coup on est dans l'inégalité entre des parents qui sont disponibles comme moi le soir et puis des parents qui ont 5 gamins et qui bossent. On voit déjà qu'il y a des inégalités.

Enquêteur : Oui, les écarts se creusent.

Enquêté : Je trouve que c'est important de respecter cette égalité là mais en même temps, c'est ce que je vous disais, il faut donner sens à l'école et ça c'est le rôle des parents de donner du sens, de dire "L'école c'est important, voilà à quoi ça sert." Il faut quand même qu'on s'intéresse au minimum mais il faut nous aider à s'intéresser. Il faut aider en tout cas les parents. Je prends l'exemple de la classe d'Antoine, les petits Mohammed qui sont dans sa classe, les parents sont turcs et la maman débarque...du fin fond... Et là je me dis...

Enquêteur : Oui, "Comment ils font ?"

Enquêté : Ils sont très gentils ! Mais oui comment ils font ? Alors déjà il y a la barrière de la langue. C'est sûr que si on donne des devoirs à faire, on sait qu'ils ne les feront pas, enfin avec plus de difficultés.

Enquêteur : Oui, c'est dur de trouver le juste milieu pour chacun.

Enquêté : Donc du coup on ne doit pas favoriser certains au nom de l'égalité. Et je trouve ça très important non c'est pour ça que... Comment des parents qui ne parlent pas notre langue, qui ne savent pas écrire, comment les aider ? Alors ça ne va pas être une notice écrite pour le coup mais ces parents-là, il faut les inviter en tant qu'enseignant. C'est ce que je ferais "Parlons des devoirs." C'est important de leur expliquer aux parents. Même si vous parlez turc par exemple, mais voilà ce que j'attends de vous en tant que parents. De toute façon si on dit aux parents "Je veux la réussite de vos enfants" je pense qu'aucun parent ne dira le contraire. Comment on doit faire pour collaborer ensemble ? Il faut que les enseignants trouvent un moyen d'aider ces parents. Et c'est là où je trouve qu'il n'y a pas assez...

Enquêteur : D'outils.

Enquêté : D'outils. Même moi qui m'intéresse, qui suis un peu compliquée bah je me débrouille. Après je suis jamais allée demander mais...

Enquêteur : Oui, ce n'est pas si facile que ça. Vous faites avec ce que vous avez.

Enquêté : Je fais avec ce que j'ai mais je pourrais ne rien faire. Alors vous posiez la question "Est-ce que lors d'une rentrée, etc, ils parlent des devoirs ?" Je réfléchissais mais ils disent... Oui ils ont dû dire bah voilà "Il y aura ci, ça, ça. Le lundi, on fait plutôt les maths, les machins." Parce que là ils nous présentent globalement l'année. "Ne faites pas plus que ce que l'on vous demande." Mais ça s'arrête là.

Enquêteur : Oui ils ne disent pas concrètement comment faire.

Enquêté : Qu'il y ait une réunion, un petit temps où ils nous disent ce qu'il faut faire pour les devoirs, ce serait vachement intéressant.

Enquêteur : Oui c'est vrai qu'on n'y pense pas.

Enquêté : J'y ai pas vraiment réfléchi, c'est plutôt maintenant que vous me posez la question mais ouais. Je pense que d'un côté ça impliquerait certains parents parce que j'en connais aussi "Avec leurs devoirs ils nous font chier." Et puis qui le disent bien devant les enfants. Donc aider les parents, y compris ceux qui ont peut-être eu une histoire compliquée avec l'école, peut-être un peu traumatisante. Il faut essayer de les réconcilier aussi, il y a tout cet impact motivationnel et psychologique finalement qui est super important.

Enquêteur : Et du coup, est-ce que vous trouvez ses devoirs utiles concrètement ?

Enquêté : Oui oui. Moi oui personnellement.

Enquêteur : Et vous pensez qu'ils permettent de progresser à l'école ?

Enquêté : Bah sans doute. Parce qu'à la question "Trouvez-vous ces devoirs utiles." parce que si pour moi ça n'importe pas de plus, ce n'est pas utile autant pas en faire. Donc oui j'ose espérer que ce lien... Mais voilà, je vous dis, c'est plus pour donner du sens. Enfin d'un point de vue strictement pédagogique, cognitif, je ne suis pas sûre que les devoirs changent quoi que ce soit, surtout à l'école de mes enfants avec le peu de devoirs. Mais je pense que c'est utile pour toute cette dimension, justement, c'est ce que je vous disais, à ce que l'école ait du sens, qu'ils en voient l'utilité.

Enquêteur : Oui, qu'il n'y ait pas une trop grosse frontière : à l'école, on ne fait que de travailler et à la maison...

Enquêté : Et puis ça permet de faire dire aux parents "Bah tiens je m'intéresse à tes devoirs parce que l'école c'est important." Voilà, je pense que c'est plus important pour ça.

Enquêteur : Oui, de faire du lien.

Enquêté : Bah mois quand elle m'avait dit à la question "Pourquoi vous donnez des devoirs ?", je crois qu'elle avait répondu que c'est aussi pour impliquer les parents. Elle l'a pas développé mais pour moi c'était l'essentiel quoi. Si elle m'avait dit "Ah bah ils y arriveront pas si il n'y a pas de devoirs, si vous ne faites pas les devoirs on ne bouclera pas le programme." Là à l'inverse, je me serais inquiétée. Et c'est parce que l'on sait qu'à la maison il y a des gamins où les devoirs ne seront pas faits. Et de toute façon on ne peut pas leur reprocher, ce n'est pas obligatoire. Donc moi je n'attends pas des devoirs de boucler un programme parce que là pour moi ce serait grave. Mais ça permet vraiment de motiver ton enfant à travailler à l'école. Donc l'objectif pour moi c'est d'impliquer des parents mais si c'est ça l'objectif aussi de l'école, il faudrait confronter

là l'interview avec le point de vue des enseignants, si le but premier des devoirs c'est de motiver, d'impliquer l'enfant, il faut qu'il y ait une vraie notice pour les aider. Il faudrait qu'à la base, les parents et enseignants se mettent d'accord pour savoir comment ça marche.

Le fils, Antoine, rentre à la maison.

Enquêté (Victoire) : Antoine ! Petite question ! Est-ce que tu penses que les devoirs, pour toi, il y en a trop ? Pas assez ? C'est nécessaire ? Ça t'apporte quelque chose ?

Enquêté (Antoine) : Bah il y en a beaucoup.

Enquêteur : Ah ouais ?

Enquêté (Victoire) : Là on y a passé combien de temps, pour l'intégralité des vacances ?

Enquêté (Antoine) : 30 minutes.

Enquêté (Victoire) : 30 minutes pour 15 jours de vacances.

Enquêteur : C'est beaucoup ?

Enquêté (Antoine) : Non mais d'habitude c'est beaucoup.

Enquêté (Victoire) : Alors vous voyez, le paradoxe c'est qu'on y a pas passé plus de temps pendant les vacances que le week-end. C'est comme un weekend en fait là.

Enquêté (Antoine) : Parce que normalement il y a à peu près quatre trucs à faire par jour.

Enquêteur : Quatre par jour ?!

Enquêté (Antoine) : Quatre leçons à revoir par jour.

Enquêté (Victoire) : Est-ce que c'est important de réviser un petit coup ce que tu as fait à l'école le soir pour toi ?

Enquêté (Antoine) : Bah ouais.

Enquêté (Victoire) : Non mais tu dis vraiment ce que tu penses hein !

Enquêté (Antoine) : Ah bah non alors !

Enquêteur : C'est bien, au moins c'est dit.

Enquêté (Victoire) : Au moins il a compris qu'il y a des choses qu'il fallait dire et puis il y a ce que tu penses.

Enquêteur : Mais c'est important quand même que les parents sachent ce que tu fais à l'école ?

Enquêté (Antoine) : A l'école bah je travaille.

Enquêté (Victoire) : Oui bon allez file. Bon.

Enquêteur : De toute façon moi j'ai fini. Juste, Quelles études avez-vous fait pour devenir psychologue ?

Enquêté : Alors j'ai fait une licence de psycho et ensuite je suis allé en maîtrise à l'époque, master 1 maintenant. Donc j'ai un DESS de psycho.

Enquêteur : Et votre mari il fait quoi exactement comme travail ?

Enquêté : Alors le papa lui il est responsable administratif, il est directeur de la ligue régionale de rugby. Il fait tout le... Bah explique toi.

Enquêteur : Ce n'est pas concrètement le rugby mais toute l'organisation.

Enquêté : Non non c'est vraiment administratif.

Enquêteur : Ok et vous avez fait quoi comme études pour ça ?

Enquêté (Anthony) : J'ai fait STAPS.

Enquêteur : Option management ?

Enquêté (Anthony) : Entraînement et management oui. J'ai fait les deux.

Enquêteur : D'accord, super.

Enquêté (Victoire) : Donc voilà, profil universitaire tous les deux.

Enquêteur : Oui oui. Merci beaucoup.

Annexe 2 : Guide d'entretien

1. Données biographiques :

- Pouvez-vous vous présenter ?
- Quel âge a votre enfant ? En quelle classe est-il ?
- Comment se passe sa scolarité ?
- Rencontre-t-il des difficultés à l'école ?

2. Questions concrètes sur le déroulement des devoirs :

- Comment s'organise la journée après l'école ?

- Comment se passe le moment des devoirs ? Qui décide de ce moment ?
 - Votre enfant les fait-il seul ? Où ? Pendant combien de temps ? Vérifiez-vous ?
 - Votre enfant fait-il ses devoirs avec l'aide de son père ? De sa mère ? D'une nourrice ? Si tel est le cas, où les fait-il ? Pendant combien de temps ?
 - Votre enfant, fait-il ses devoirs au périscolaire ? Si oui, vérifiez-vous son travail ?

- Quel est le type de travail demandé ?
 - Lecture ? Tables d'addition, de multiplication, leçons ?
 - À l'écrit ? À l'oral ?

- Regardez-vous le cahier de texte tous les soirs ou, votre enfant vous prévient-il lorsqu'il y a des devoirs ?

- Concernant les aides pour le travail en dehors de la classe :
 - Êtes-vous toujours avec votre enfant lors du moment des devoirs ?
 - Attendez-vous que votre enfant vous demande de l'aide ?
 - Utilisez-vous des aides ? Les manuels des élèves ? Des manuels achetés ? Des ressources sur internet ?

- Existe-t-il des moments où il est difficile pour vous d'aider votre enfant à faire ses devoirs ?
 - Pourquoi ?

- Quelle est l'ambiance lors de ce moment de devoirs à la maison ?
 - Plutôt « bonne » ou « mauvaise » ?
 - Pouvez-vous me donner un exemple ?
 - Sentez-vous des tensions concernant les devoirs ? Avec votre enfant ? Votre conjoint(e) ?

- Concernant la quantité de travail, vous jugez qu'elle est :
 - Suffisante ? Insuffisante ?
 - Donnez-vous du travail supplémentaire à votre enfant ? Pourquoi ? Si oui, sous quelle forme ?

- Comment réagissez-vous si votre enfant ne veut pas faire ses devoirs ? Le sanctionnez-vous ?

- 3. Les rapports école/famille par le biais des devoirs à la maison :
 - Echangez-vous avec l'enseignant(e) concernant les devoirs ? Il/elle vous conseille-il/elle ?
 - Concernant la façon de faire avec votre enfant ?
 - Concernant le temps que cela doit prendre ?
 - Concernant votre rôle pendant les devoirs ?
 - En plus des devoirs, regardez-vous ce que fait votre enfant comme travail à l'école ?
 - Pensez-vous que les devoirs permettent de garder contact avec l'école / l'enseignant(e) ?
 - Pensez-vous que les devoirs sont une manière de travailler avec l'école pour l'enfant ?
 - Avez-vous déjà eu un désaccord avec l'enseignant(e) concernant les devoirs ?

- 4. Questions sur l'opinion des devoirs hors la classe :
 - Que pensez-vous des devoirs à la maison ?
 - D'après vous, quel est leur but ?
 - Trouvez-vous ces devoirs utiles ? Pourquoi ?
 - Les devoirs permettent-ils à votre enfant de progresser à l'école ?
 - Ces devoirs, favorisent-ils la réussite scolaire des élèves ?
 - Depuis 1956, une circulaire interdit aux enseignants de donner des devoirs écrits aux élèves, quel est votre avis ?

- 5. Données biographiques :
 - Vous concernant, quel est votre métier ?
 - Quelles études avez-vous faites ?
 - Quel âge avez-vous ?
 - Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe 3 : liste des sigles et abréviations

- MS : Moyenne-Section
- GS : Grande-Section
- CP : Cours Préparatoire
- CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année
- CE2 : Cours Élémentaire 2^{ème} année
- CM1 : Cours Moyen 1^{ère} année
- CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année
- TAP : Temps d'Activité Périscolaire
- IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale
- MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
- BTS : Brevet de Technicien Supérieur
- CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
- DUT : Diplôme Universitaire de Technologie
- INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

Bibliographie

Afsa Cédric & Buffeteau Sophie, (2006), L'activité féminine en France : quelles évolutions récentes, quelles tendances pour l'avenir ?, *Economie et Statistique*, n° 398-399, 85-97, repéré à <https://doi.org/10.3406/estat.2006.7118>

Barrault-Stella Lorenzo. (2014). Former de bons représentants. Les apprentissages militants formels et informels au sein d'une association de parents d'élèves. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47(1), 95-115. doi:10.3917/lstdle.471.0095.

Belmont Brigitte, (1999), Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ? Revue de l' AIS Institutions et familles, n°7, repéré à http://www.inrp.fr/primaire/dossier_doc/dossier_thematique/belmont.htm

Beslais Aristide, (1956), B.O. n° 42, du 29-11-56, p. 3005 ; 100-Pr-& II a, p. 9, repéré à http://dcalin.fr/textoff/devoirs_1956.html

Bigot Régis, (2007), Une comparaison des hauts revenus, des bas revenus et des « classes moyennes », repéré à file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/C238.pdf

Bonnéry Stéphane, (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris : La dispute.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit.

Bourdieu Pierre, (1979), Les trois états du capital culturel, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 30, 3-6, repéré à https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.pdf

Bouysse Viviane, Saint-Marc Christine, Richon Henri-Georges & Claus Philippe, (2008), *Le travail des élèves en dehors de la classe État des lieux et conditions d'efficacité* (Rapport n° 2008-086), Inspection générale de l'Éducation nationale, repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf

Bouysse Viviane, Saint-Marc Christine, Richon Henri-Geroges et Claus Philippe, (2008), *Le travail des élèves en dehors de la classe État des lieux et conditions d'efficacité*, repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf

Bruner Jerome Seymour (1983), *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*, Paris : Presses universitaires de France.

Damon Julien, (2011), Les classes moyennes et le logement, repéré à <http://www.fondapol.org/wp-content/uploads/2011/12/Les-classes-moyennes-et-le-logement.pdf>

Damon Julien, (2012), Les classes moyennes : définitions et situations. *Études*, tome 416(5), 605-616, repéré à <https://www.cairn.info/revue-etudes-2012-5-page-605.htm>.

Déchaux Jean-Hugues, (2009), *Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.

Dubet François & Martucceli Danilo, (1996), *Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.

Dubet François & Martuccelli Danilo, (1996), Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes, *Lien social et Politiques*, (35), 109–121. <https://doi.org/10.7202/005092ar>

Dubet François, (1996), *Ecole, famille le malentendu*, Paris : Textuel.

Durkheim Émile, (2013), *Éducation et sociologie*, Paris : Presses universitaires de France.

Feyfant Annie & Rey Olivier, (2006), Les parents et l'école, repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00116810/document>

Fillon François, (2005), Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, repéré à <http://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl2025.asp>

Glasman Dominique et Besson Leslie, (2004), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école, repéré à http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf

Gombert, P. & van Zanten, A. (2004). Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Éducation et sociétés*, n° 14(2), 67-83, repéré à <https://doi.org/10.3917/es.014.0067>

Gouyon Marie, (2004), L'aide aux devoirs apportée par les parents, <https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/276/1/ip996.pdf>

<https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301

IFOP, (2012), Les Français et la suppression des devoirs scolaires à la maison pour les élèves du primaire, repéré à https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/2001-1-study_file.pdf

Jecker Daniel & Weisser Marc, (2015), *Questions Vives Recherches en éducation*, n° 23, repéré à <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/questionsvives-1725.pdf>

Jospin Lionel, (18989), Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989), repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

Jourdain Anne & Naulin Sidonie, (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre

Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166(4), 6-14. doi:10.3917/idee.166.0006

Kakpo Séverine, (2012), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris : Presses universitaires de France.

Kus Stéphane, (2017), Les devoirs à la maison, un révélateur des contradictions du système éducatif, repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/recherches-et-rapports/les-devoirs-a-la-maison-un-revelateur-des-contradictions-du-systeme-educatif>

Lahire Bernard, (2019), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris : Seuil.

Larroque Laetitia, (2011), Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité : approches connexionniste et expérimentale (thèse de doctorat), Laboratoire Armoricaire Universitaire de Recherche en Psychologie Sociale, Rennes, repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00554727/document>

Meirieu Philippe, (1987), *Les devoirs à la maison*, Paris : Syros.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, (2015), Circulaire de rentrée 2015, n° 2015-085 du 3-6-2015, repéré à

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, (2016), Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, (2019), L'école élémentaire, <https://eduscol.education.fr/cid49225/l-ecole-elementaire.html>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, (2019), Les parents à l'école, repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Les parents et l'école, repéré à <https://www.education.gouv.fr/les-parents-l-ecole-9899>

Ordonnance du gouvernement, repéré à <https://www.gouvernement.fr/partage/8618-6-janvier-1959-ordonnance-portant-prolongation-de-la-scolarite-obligatoire-a-16-ans>

Pasquier Dominique, (2001), La place des écrans dans la vie familiale : une enquête sociologique. *Le Divan familial*, 7(2), 111-122. doi:10.3917/difa.007.0111

Pédagogie du projet, repéré à

Philippe Meirieu, Petit dictionnaire de pédagogie : devoirs à la maison, repéré à https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/devoirs_a_ma_maison.htm

Rayou Patrick, (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique scolaire*, Rennes : Presse universitaire de Rennes.

Reverdy Catherine, (2013), *L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche*, repéré à <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>

Rousseau Nadia, Deslandes Rollande, Hardy Véronique, Fournier Hélène & Bergeron Léna, (2011), *Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons*, repéré à <https://doi.org/10.7202/1021307ar>

Sembel Nicolas, (2003), *Le travail scolaire*, Paris : Nathan.

Tisseran Eric, (2014), *Le système éducatif Français Edition 2015-2016*, Foucher.

Van Zanten, Agnès, (2009), *Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants*. *Informations sociales*, 154(4), 80-87, repéré à <https://doi.org/10.3917/inso.154.0080>

Table des matières

Introduction	2
1) Le choix du sujet	3
2) Les finalités de l'école	4
3) Les devoirs hors de la classe dans le temps	6
4) Ce qu'en dit la loi	7
Chapitre 1 : Cadre théorique	8
I. Définition des devoirs hors de la classe	8
II. Les devoirs hors de la classe : des points de vue divergents	8
III. L'investissement des familles	11
IV. Le rapport aux devoirs hors de la classe	13
1) Selon les enseignants	14
2) Selon les parents	15
3) Selon les élèves	16
Chapitre 2 : Problématiques et hypothèses de recherche	19
Chapitre 3 : Méthodologie	21
I. Méthode d'enquête	21
II. Définition des classes moyennes	21
III. Choix du terrain d'investigation	23
IV. Entrer en contact avec le terrain	24
V. Choix des familles	24
VI. Cadre des entretiens et présentation des familles	24
Chapitre 4 : Analyse des résultats	27
I. La mobilisation des familles autour du travail hors de la classe	27
1) L'encadrement des devoirs hors de la classe	27
a. L'organisation du travail hors de la classe sur la semaine	27
b. Le temps et le lieu dédiés aux devoirs hors de la classe	32
2) Des stratégies variées	35
a. Le travail supplémentaire	35
b. Un travail dissimulé	39
c. Favoriser l'autonomie	42

II. Les interactions parents / enfants lors des devoirs	45
1) Les difficultés rencontrées	45
a. Les méthodes de travail	45
b. La course au temps	47
2) Le climat au moment des devoirs	49
III. Les conceptions familiales du travail hors de la classe	52
1) Le rapport école / famille à travers les devoirs hors de la classe	53
a. L'aide apportée par l'enseignant	53
b. Établir un dialogue avec l'enseignant	54
c. Les différends avec l'enseignants	56
d. Dominance de la relation de confiance	57
2) Les devoirs au service de l'élève	59
a. Le but et l'utilité des devoirs	59
b. Les devoirs en faveur de la réussite et du progrès scolaire	62
3) Les limites des devoirs	63
Chapitre 5 : Conclusion	66
Annexes	69
Bibliographie	88

Résumé

Depuis plus de trente ans, les parents sont incités à coopérer avec l'école en participant à l'action éducative de leur enfant dans le but de favoriser leur réussite scolaire. Pour cela, chaque classe sociale n'emploie pas les mêmes stratégies. À travers la question des devoirs hors de la classe, nous avons pu constater la mobilisation des parents issus de classes moyennes pour la scolarité de leur enfant.

Ce travail s'appuie sur une enquête qualitative réalisée auprès de parents issus de classes moyennes et analyse leurs fonctionnements et leurs représentations face aux devoirs à la maison. L'objectif de cette recherche est alors de rendre compte de l'investissement des classes moyennes qui s'avèrent être au plus près des attentes scolaires. Ces familles se sentent entièrement incitées à coopérer avec l'institution scolaire par les biais des devoirs, ceci dans un but commun de réussite, d'épanouissement personnel et d'autonomie de l'enfant. Pour cela, les parents ont conscience de l'importance du travail extra-scolaire sans pour autant proposer du travail supplémentaire. La lecture, le travail dissimulé de réflexion et la concrétisation des savoirs sont privilégiés par ces parents qui estiment avoir les connaissances, les compétences et le capital culturel nécessaire.

Ce mémoire met alors en évidence la forte corrélation entre les codes familiaux des classes moyennes interrogées et les codes scolaires.

Mots-clés :

Devoirs hors de la classe, devoirs à la maison, parents, classes moyennes, élève, enfant, enseignant, école primaire.