

COMPTES RENDUS THÉMATIQUES DE LECTURE

Séverine KAKPO, « Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires », *Education et Société*, Paris, PUF, 2012, 224 p.

Faut-il supprimer les devoirs à la maison au nom des inégalités qu'ils engendrent ? À cette question, désormais au centre des débats idéologiques dans la plupart des environnements éducatifs, Séverine Kakpo répond par un ouvrage, publiant une enquête sur le temps consacré aux devoirs dans les familles populaires. Cette enquête met en exergue les types de relations parents-écoles, et notamment la qualité de l'investissement parental sur les devoirs à la maison. Elle relègue un certain nombre d'idées reçues et s'attache à la diversité des pratiques, montrant qu'un nombre important de familles, loin d'être démobilisées, sont désorientées par l'évolution des codes scolaires. Certaines se les approprient faiblement et développent même des logiques de résistance, comme par exemple face à l'enseignement de l'Histoire-Géographie où la place du « par cœur » semble avoir évolué.

Le paradoxe souligné par l'auteure est que pour certaines familles populaires, c'est bien l'école qui est « démissionnaire » dans l'idée d'une transmission des connaissances et des exigences scolaires. Cette discrimination pédagogique relèverait pour elles d'une mission consistant à maintenir leurs enfants éloignés des bons diplômes. Pour Séverine Kakpo, les parents développent des analyses sociopolitiques qui visent à redonner une cohérence à des évolutions curriculaires dont ils ne parviennent pas à s'approprier les enjeux. Les familles, dit-elle, se déclarent attachées aux devoirs à la maison car elles pensent qu'ils sont indispensables aux apprentissages, permettant un regard et un échange avec l'école ainsi qu'un contrôle du temps extra-scolaire des enfants. L'absence de devoirs est, quant à elle, considérée comme une faille de l'école, les privant d'un moyen de suivre la scolarité de leurs enfants. Les devoirs entraînent des tensions entre enfants et parents qui incitent parfois ces derniers à externaliser leur encadrement. Souvent, la famille fonctionne comme une institution pédagogique autonome en devenant elle-même prescriptrice de devoirs, avec des ressources variées, comme notamment les cahiers de vacances.

L'analyse des données recueillies permet à l'auteure de déclarer que les parents ne sont pas démissionnaires. Au risque, cependant, d'être contreproductifs : il ne suffit pas de faire faire les devoirs, il faut en outre comprendre ce que l'École demande, sans quoi le travail réalisé à la maison peut générer chez les élèves plus d'inconvénients que d'avantages, et perdre un peu plus les élèves confrontés à des exigences contradictoires. L'absence, dans le discours des parents, des normes pédagogiques utilisées par enseignants peut être selon l'auteur le corollaire des « normes éducatives » différentes des uns et des autres : quand les premiers focalisent leur attention sur les résultats immédiats, dit-elle, les seconds cherchent à généraliser les procédures. Faute d'échanges ou de prescription explicite de ce qu'il y a à faire, on est aux antipodes de ce qu'on demande de faire. La situation est d'autant plus complexe lorsque l'école exporte des tâches renvoyant à des apprentissages non-acquis : pas étonnant que les parents, non professionnels par définition, fassent « comme ils peuvent » pour faire apprendre ce qui devrait l'être déjà.

L'enquête menée par Séverine Kapko détruit *in fine* un second mythe sur la mobilisation des familles populaires, celui qui consiste à penser que leur investissement est forcément bénéfique à la scolarité des élèves. Certaines injonctions familiales renforcent les difficultés des élèves, et les devoirs à la maison creusent leurs inégalités. La question est de savoir, s'il faut pour autant les supprimer au nom de l'équité?

Aïcha BENAMAR

Gaëlle HENRI-PANABIÈRE, *Des « héritiers » en échec scolaire, Paris, La dispute, 2011, 189 p.*

L'ouvrage traite de difficultés scolaires de collégiens dont les parents appartiennent aux classes sociales supérieures. A partir de données statistiques portant sur 677 familles réparties dans quatre établissements et d'entretiens approfondis menés auprès de 20 élèves en difficulté scolaire, de leurs parents et de leurs enseignants, elle analyse les rapports entre réussite scolaire et transmission familiale. Elle explique pourquoi certains collégiens minoritaires au niveau statistique, et dont les parents sont fortement diplômés, connaissent des scolarités difficiles qui les apparentent à des « méshéritiers ». Elle questionne plus généralement les transmissions familiales (dysfonctionnelles) en milieux culturellement dotés qui peuvent engendrer chez ces élèves l'échec scolaire, sans pour autant remettre en cause le fait, statistiquement avéré, que les enfants ayant une origine supérieure bénéficient de ressources culturelles familiales scolairement plus rentables que celles des familles populaires.

L'ouvrage se divise en deux parties, la première met l'accent sur la pluralité des héritages au sein des familles interviewées et la seconde se focalise sur *la manière dont* le patrimoine culturel *se transmet* ou non. Cette partie est organisée autour de quatre chapitres montrant dans l'ensemble que tout patrimoine familial n'est pas forcément scolairement payant, car à niveau de diplôme donné, certaines caractéristiques parentales peuvent parasiter la transmission d'un capital scolaire et favoriser les difficultés scolaires des enfants. Dans certaines familles, affirme l'auteure, parce qu'ils n'ont pas été professionnellement payants, les diplômes et les efforts scolaires de certaines mères perdent de leur valeur aux yeux des enfants, qui ne voient pas l'intérêt à travailler dur pour l'école. Dans d'autres familles focalisées le plus clair de leur temps libre sur la gestion d'un patrimoine immobilier économique, les parents ne lisent que des lectures peu légitimes de nature économiques, signifiant involontairement à leurs enfants que l'acquisition d'un capital culturel légitime (lecture scolairement rentable) n'est pas autant digne d'intérêt que celle d'un capital économique. Dans d'autres configurations familiales encore, les parents détiennent des capitaux culturels mixtes, la mère disposant par exemple d'un CAP alors que le père a un niveau universitaire. Etant donné le quasi-monopole des mères sur les questions éducatives, on comprend mieux que leur manque d'aisance dans l'accompagnement scolaire des enfants puisse engendrer des scolarités juvéniles difficiles. La trajectoire sociale des mères a également un impact sur la scolarité des enfants. Les analyses statistiques mettent en évidence que quelle que soit la profession exercée par les mères, le fait d'avoir sa propre mère d'origine populaire et de connaître une ascension sociale accroît le risque juvénile de connaître des difficultés. À nouveau, les entretiens menés apportent des éclairages explicatifs : un capital récent, d'un point de vue intergénérationnel, peut être plus difficile à transmettre qu'un capital ancien, car ces parents ont à inventer leurs propres pratiques en matière d'accompagnement culturel (ils n'ont en effet été que rarement soutenus scolairement durant leur propre enfance). Ainsi, telle mère, qui a renoncé aux incitations à la lecture pour ses enfants, lie cette attitude à l'injonction parentale qu'elle a reçue dans sa propre enfance (« travaille, ne perds pas ton temps à lire »). L'expérience scolaire passée des parents influence également sur la scolarité des enfants, les difficultés scolaires de certaines mères se transmettant à leurs enfants : ainsi 29.9% des mères ayant rencontré durant leur propre enfance des difficultés en français ont un enfant qui rencontre les mêmes difficultés contre 17.7% dans l'ensemble de la population ; les difficultés dans une matière scolaire vont de pair chez ces mères avec une absence

de suivi des devoirs. De plus, les analyses des entretiens mettent en évidence comment certains parents mettent en relation les qualités et défauts scolaires de leurs enfants avec les leurs comme s'ils semblaient « tenir de famille ». Le fait que les parents se reconnaissent dans certaines attitudes scolaires non conformes affaiblit parfois leurs injonctions à les corriger, des défauts tels certaines formes de paresse scolaire représentant une « marque de filiation » ou étant perçus comme des signes d'intelligence ce qui fait que les collégiens peuvent difficilement s'en défaire et lutter contre un trait hérité « naturellement ».

La seconde partie s'articule autour de deux chapitres dont le premier se centre sur la manière dont certaines dispositions parentales se transmettent ou pas. La transmission, selon l'auteure, n'opère que sous certaines conditions matérielles et symboliques, qu'il n'est pas toujours facile à remplir. Les analyses statistiques indiquent que les aînés ont moins de risques que les cadets d'être en difficulté quel que soit le capital parental. En entretien, certains parents soulignent qu'ils travaillent davantage la lecture avec les aînés qu'avec les suivants, mettant une certaine intensité aux investissements éducatifs sur les premiers. Ce qui est mis en avant c'est que les mères qui subissent, lors de divorces, une solitude allant de pair avec une absence de relève éducative, relâchent le contrôle des enfants qui peuvent parfois regarder tard la télévision. La séparation peut, note l'auteure, renforcer les divergences éducatives notamment autour des questions scolaires. Dans le second et dernier chapitre, Gaëlle Henri-Panabière explore les dimensions non plus matérielles mais symboliques de la transmission et tire un certain nombre de conclusions : dans une même fratrie, note-t-elle, certains enfants peuvent hériter d'éléments différents du patrimoine culturel parental et connaître une réussite alors que d'autres vivent l'échec scolaire.

En conclusion, l'auteure note que les productions et attitudes juvéniles, non conformes aux attentes de l'institution, ne tiennent ni à la nature des collégiens ni à leur mauvaise volonté, ni à une démission parentale. Les résultats montrent qu'il ne suffit pas de vouloir réussir ou faire réussir, travailler ou faire travailler pour aplanir les heurts scolaires. De plus, les investissements familiaux sont utiles à condition qu'ils se manifestent dans des conditions qui les rendent efficaces, conditions qui peuvent s'avérer difficiles à réunir du fait des multiples déterminations qui pèsent sur la socialisation familiale.

Aïcha BENAMAR

François DUBET, Marie DURU BELLAT, Antoine VÉRÉTOUT,
Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale.
Paris, du Seuil, 2010, 212 p.

L'ouvrage interroge l'espoir, nourri par les politiques et les citoyens des pays occidentaux, que l'éducation scolaire puisse contribuer à créer des sociétés meilleures. La question centrale soulevée est de savoir comment l'école peut-elle transformer la société ? Plutôt que de croire ou non aux vertus de l'institution scolaire, les auteurs cherchent à expliquer, en comparant les sociétés et les systèmes éducatifs d'une trentaine de pays, les mécanismes et les conditions à travers lesquels l'école affecte positivement la société ?

Circonsrite aux sociétés européennes et nord-américaines, auxquelles sont ajoutés le Japon, la Corée du Sud, la Nouvelle-Zélande et l'Australie, l'analyse se base sur diverses catégories de sources statistiques. Outre les enquêtes PISA (Program for International Student Assessment), dont proviennent l'essentiel des statistiques scolaires, les auteurs utilisent les données de l'OCDE. Sur cette base, ils ont construit une série d'indicateurs agrégés relatifs à deux grandes dimensions des systèmes sociaux et scolaires – indicateurs d'intégration, d'une part, indicateurs de cohésion, d'autre part – à partir desquels ils ont caractérisé les différentes sociétés et leurs systèmes scolaires.

Dans le premier chapitre, les principaux concepts sont définis et la méthodologie déclinée. Le concept d'intégration est défini comme une structure dont les indicateurs sont la dynamique du marché de l'emploi, les types de gouvernance, l'action de l'État, le taux d'emploi selon les hommes et les femmes, les transferts sociaux, les niveaux des élèves, la durée de la scolarité, la part de l'enseignement privé, la centralisation ou l'autonomie des établissements et le rendement des diplômes. La définition de la cohésion est renvoyée aux valeurs qui sont en lien avec le système scolaire d'une part, et la société, d'autre part. Les valeurs en lien avec le système éducatif sont inhérentes aux attitudes vis-à-vis des études, des enseignants et des pairs et celles en lien avec la société, sont relatives au capital social, à la densité des relations, à la vie associative, à la tolérance vis-à-vis des minorités, au jugement sur le travail ou les inégalités de revenus.

Le second chapitre caractérise les sociétés sur les plans intégratif et cohésif. Sur le plan des structures et des inégalités, quatre types de situations des inégalités sociales versus dynamiques du marché sont mis en évidence : les pays sociaux-démocrates, les pays libéraux, les pays corporatistes et enfin un ensemble composite de pays méditerranéens et

de l'ancien bloc communiste plutôt inégalitaire où l'État intervient beaucoup, mais peu dans le dynamisme du marché du travail, et où le nombre d'immigrants est restreint. Au plan de la cohésion et de l'intégration des sociétés étudiées, il n'existe pas de relation mécanique affirment les auteurs. En revanche, il est rare de trouver une forte cohésion sociale là où les inégalités sont fortement marquées, sauf aux États-Unis où les inégalités sont acceptées à partir d'une croyance dans le mérite individuel.

Le troisième chapitre est centré sur une comparaison des systèmes éducatifs de ces pays. Quatre ensembles se dessinent ainsi pour l'intégration scolaire. Des constats intéressants sont faits par les auteurs : la « massification » de l'éducation n'entraîne pas forcément une baisse de niveau dans le sens où plus la scolarité est longue et ouverte à un plus grand nombre de jeunes, plus les connaissances des élèves et leurs acquis augmentent. Toutefois, précisent-ils, il ne suffit pas de garantir la scolarité à un plus grand nombre pour que les inégalités entre jeunes se réduisent ; encore faut-il penser à la manière dont l'école s'ouvre, est organisée, à ce qu'on y fait et à ce que les sociétés en attendent. En matière d'intégration et de cohésion scolaires, les corrélations les plus significatives montrent que là où l'attachement à l'établissement scolaire et la confiance envers les enseignants sont faibles, les inégalités scolaires sont fortes. En revanche, les relations amicales entre élèves ne semblent pas affecter les inégalités scolaires.

Le quatrième chapitre propose une mise en relation des sociétés avec leur école. La principale question soulevée ici est de savoir s'il existe une continuité entre elles ? Les résultats montrent plusieurs cas de figure : la communauté démocratique, la communauté bienveillante, l'école du savoir, l'excellence pour tous. L'accent est mis sur le fait que rien ne se passe, d'une part selon un volontarisme qui voudrait que l'école transforme la société et d'autre part selon un déterminisme mécanique qui ne voit dans l'école que le reflet de processus ayant cours dans la société.

Les cinquième et sixième chapitres montrent que bien qu'il n'y ait pas d'homologie parfaite entre les sociétés et leur école, des liens existent. Le poids des diplômes semble être une variable déterminante en aval de l'école. Cette variable permet de situer l'établissement scolaire dans ses liens complexes avec la société, en montrant que l'école n'est pas un agent unique. Ce ne sont pas les inégalités scolaires qui sont déterminantes mais la façon dont les individus rentabilisent leur diplôme dans des structures éducatives contrastées.

En conclusion, l'ouvrage déconstruit le piège de la méritocratie. Il révèle qu'une forte emprise des diplômes n'accentue pas la cohésion

sociale. Les auteurs imaginent en fin de parcours une école « allégée » sur laquelle le système d'éducation, de formation et de qualification ne reposerait plus en totalité.

Aïcha BENAMAR

Christine BERZIN (Dir.), *Accueillir les élèves en situation de handicap*, CRDP Académie d'Amiens, 2010, 180 p.

La scolarisation des enfants en situation de handicap est souvent complexe et compliquée. J'ai moi-même participé à l'intégration d'enfants présentant des problèmes (autisme, troubles moteurs, enfants trisomiques) dans les jardins d'enfants de la SONATRACH (région Ouest). C'est difficile non seulement pour les encadreurs, mais également pour les parents qui ont parfois peur du regard des autres et se culpabilisent. L'ouvrage comporte trois chapitres et chacun d'eux se compose de six articles :

Le premier chapitre est consacré au *processus de socialisation de l'élève en situation de handicap*. Les auteurs abordent les questions de compréhension du handicap, de ses effets sur l'apprentissage et sur les difficultés d'intégration et ensuite de scolarisation de l'élève en situation de handicap (il ne s'agit pas seulement d'intégration, mais de scolarisation au sens plein du terme). Les questions juridiques, l'état des lieux de la scolarisation de ces enfants ainsi que les équipes chargées du suivi et du projet personnalisé de scolarisation sont développés par des spécialistes de terrain.

Le deuxième chapitre aborde *la question du partenariat dans le processus de scolarisation*. Le partenariat se fait avec les parents, les personnels de soins et les enseignants. Les auteurs proposent une approche globale où tous les intervenants et les parents sont impliqués dans le projet de scolarisation. Bien que l'ouvrage soit intéressant dans son ensemble, nous avons néanmoins choisi deux articles dans ce chapitre. Ce sont ceux qui ont retenu notre attention en fonction de nos préoccupations en tant que psychologue. Dans « Le psychologue du RAZED et les projets d'aide aux élèves à besoins spécifiques » (Sylvie Marie Collet, psychologue RAZED de Saint-Germain, Yvelines), l'auteure décrit les missions du psychologue scolaire, dont l'intégration des enfants en situation de handicap et leur accompagnement dans leur scolarité. Pour l'auteure, il ne s'agit pas « de tenter d'adapter l'enfant aux modalités scolaires, mais à l'inverse de tenter une adaptation des dispositifs scolaires pour/jusqu'à ce qu'il réussisse à s'y inscrire » (p. 49). L'auteure propose d'identifier les besoins de chaque enfant et ensuite d'élaborer un projet pédagogique en fonction de ces besoins. Tout le long

de l'article on perçoit la nécessité d'étudier les situations au cas par cas, en utilisant l'observation, les outils d'évaluation, et de dépistages selon les difficultés de chaque enfant (retards, difficultés de compréhension, lenteurs, dyslexie, dyspraxies, etc.), et cela dans le but d'atteindre les objectifs déterminés en fonction des besoins spécifiques tels que : la durée des interventions, les activités spécifiques, les personnes intervenant dans le dispositif et enfin, l'organisation, le type de travail proposé (individuel, par petit groupes, collectifs). En résumé, l'article tente de répondre à la question du diagnostic détaillé des difficultés de chaque enfant et d'élaborer un projet pédagogique rigoureux aidant les enseignants et les intervenants à agir en synergie en tenant compte des particularités de chaque enfant. Quant à l'article « La collaboration avec les parents » (Ginette Delamezière, psychologue clinicienne et psychanalyste), l'auteure y analyse les représentations qu'ont les parents du handicap de leur enfant. Les parents, en fonction de leur vécu et de leur origine culturelle, vont construire des représentations qui nécessitent parfois, selon l'auteure, des approches différenciées sous « l'angle ethno psychologique ou ethno psychiatrique ». Les parents sont profondément touchés par la situation de leur enfant et réagissent par des conduites défensives qui pourraient être préjudiciables à l'intégration scolaire de l'enfant. Pour cela, il est indispensable de tenir compte des parents, de leur souffrance, de leur point de vue et de les intégrer dans le projet de scolarisation de leur enfant. Ils sont souvent soulagés de voir que leur enfant sera parmi d'autres enfants de son âge dans une école ; cette inclusion scolaire, nous dit l'auteure, procure non seulement aux parents du soulagement, de l'espoir, mais elle leur permet également de progresser dans cette élaboration du handicap, lorsqu'elle est bien accompagnée...

Le troisième chapitre est consacré aux *différentes formes de handicap et leur implication pédagogiques*. Mieux connaître les types de handicap (l'autisme, le retard mental, les troubles et retards moteurs, surdité, etc.) et comment chaque type ralentit ou diminue certaines compétences, ce qui nécessite des modes de prise en charge diversifiés et spécialisés pour une scolarisation optimale.

La grande richesse de cet ouvrage vient de la qualité des auteurs qui sont eux-mêmes des praticiens ayant été confrontés aux enfants à besoins spécifiques. Ces praticiens livrent ici des expériences, pertinentes et denses à la fois, qui constituent un apport certain aux professionnels de l'éducation.

Badra MOUTASSEM-MIMOUNI

Agnès VAN ZANTEN, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009, 283 p.

Qu'est-ce qui encourage les parents à choisir une école plutôt qu'une autre ? Cette question ne se pose-telle pas dans toutes les familles ? Agnès Van Zanten y répond à l'issue d'une enquête par entretiens, menée auprès de cent soixante familles, appartenant en majorité aux classes moyennes de quatre communes de la banlieue parisienne. Sur la base des niveaux et formes de capital (supérieur/intermédiaire et privé/public), l'échantillonnage effectué distingue quatre profils de familles de classes moyennes : les « technocrates », les « intellectuels », les « médiateurs » et les « techniciens ». La catégorie des « technocrates » regrouperait selon l'auteure les cadres d'entreprise et les libéraux. Les « intellectuels » comporteraient toutes les professions intellectuelles et artistiques. Les médiateurs sont tous ceux qui valorisent une visée expressive s'interrogeant sur les caractéristiques sociales des enfants. Les « techniciens » se retrouveraient dans la catégorie des professions intermédiaires, des artisans et des employés.

L'ouvrage se compose de deux grandes parties : la première s'intéresse aux stratégies de choix, et la seconde aux médiations qui influent sur la nature de ces choix et les rendent possibles. Parmi les déterminants, sont examinés les visées et les idéaux ainsi que les croyances des parents concernant le fonctionnement des établissements et leurs ressources économiques et culturelles. Parmi les médiations, sont examinées la négociation familiale, la circulation de jugements dans des réseaux locaux, l'influence de l'offre éducative locale et celle des régulations politiques locales et nationales. La perspective adoptée est celle d'une mise en évidence du caractère pluraliste et contextualisé des choix réels.

Dans la première partie, l'auteure montre que les visées, liées à la maximisation des positions sociales, constituent le moteur du choix pour les « technocrates » et les « techniciens ». En revanche, les parents appartenant au groupe des « intellectuels » privilégient une visée réflexive, et les parents appartenant au groupe des « médiateurs » valorisent une visée expressive ; celle-ci les conduisant à s'interroger sur les caractéristiques sociales des élèves, garantes de l'épanouissement de leurs enfants. Le postulat majeur de l'analyse est que le choix de l'établissement par les parents de classes moyennes est lié à un intérêt de classe et s'intègre dans une stratégie de clôture sociale qui vise tant à réduire les écarts avec la grande bourgeoisie qu'à se protéger des classes populaires.

Aïcha BENAMAR

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle

Les langues dans l'espace familial algérien

Coordonné par
Chérif SINI

Editions | 
GRAS