

Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire

When parents decode academic standards: the case of homework at the beginning of elementary school

Françoise Robin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1717>

DOI : 10.4000/ree.1717

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Françoise Robin, « Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1717> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1717>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire

Françoise Robin¹

Résumé

Nous tentons de percevoir, à partir des tâches qui circulent de l'école vers les familles et de leur décodage par celles-ci, ce que les parents voient et font des normes scolaires. Par normes, nous entendons des régularités contraignantes et partagées (Prairat, 2019) mais aussi potentiellement transformatrices du milieu par leur action créatrice (Canguilhem, 1996). Notre étude se situe dans le prolongement des théories défendant une « hypothèse relationnelle » (Bautier & Goigoux, 2004) qui considère que les malentendus (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Rayou, 2013) sont une source importante d'explication de la production des inégalités scolaires. Ceux-ci peuvent en effet donner lieu à des interprétations éloignées de l'attendu scolaire par les parents et leurs enfants. Nous analysons les pratiques parentales d'accompagnement des tâches qui constituent le travail scolaire hors la classe. Nous optons pour une interprétation de l'accompagnement des parents en termes de « renormalisation » (Schwartz, 2009) dans le sens que les parents réinterprètent les normes scolaires perçues et les réajustent en fonction de la responsabilité de l'instruction scolaire qui leur est en partie dévolue (Glasman, 2004, 2013).

Notre étude se situe dans la continuité des recherches visant à la discussion de la théorie du « handicap socioculturel » (Bourdieu & Passeron, 1970). Celles-ci proposent notamment comme cadre explicatif des inégalités scolaires une « hypothèse relationnelle » (Bautier & Goigoux, 2004) qui considère la production des inégalités scolaires comme la résultante de la confrontation entre les dispositions des élèves et l'opacité des réquisits scolaires. Dans ce cadre, la notion de malentendu (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Rayou, 2013) permet de décrire la situation des élèves en difficultés scolaires, non en termes de manques, mais en termes de conflit de normes entre l'école et les familles populaires. Nous montrons, dans cet article, que le travail scolaire hors la classe, par sa place particulière d'interface entre l'école et les familles, peut être un révélateur de normes en action tant du côté de l'école que du côté des familles.

Nous retenons différents critères pour définir le concept de norme : la normalité ou le caractère de régularité et de répétition des normes ; la dimension collective, ou l'usage par une pluralité d'individus, qui la différencie d'une habitude personnelle par exemple. Ces deux critères sont complétés par l'idée d'intentionnalité ou normativité définie comme la capacité de la norme à contraindre (Prairat, 2019). Malgré son caractère contraignant, il semble que notre attachement aux normes soit motivé par le fait qu'elles répondent à une attente ou règlent un problème, autrement dit par la dimension opératoire de celles-ci (*ibid.*). Le travail scolaire hors la classe, vécu quotidiennement comme une contrainte par un grand nombre d'élèves et de leurs parents tout au long de la scolarité, répond à différents enjeux et différentes attentes des acteurs sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Puisque le travail scolaire hors la classe présente un caractère de régularité contraignante collective sous-tendue par des enjeux divers, nous l'envisageons en tant que norme qui s'est imposée au système scolaire et à ses acteurs au cours de l'histoire. Nous nous interrogeons sur la reconstruction potentielle par les parents de milieux populaires de cette norme en relation avec le mouvement d'externalisation du travail scolaire en cours depuis quelques décennies (Rayou, 2009). Par ce mouvement d'externalisation qu'Olivier Maulini (2000) qualifie, en France, de « paradoxe de la clôture scolaire » dans la mesure où la charge d'instruction est renvoyée à la famille initialement déchargée de cette tâche, la séparation semble affaiblie entre l'univers

¹ Chercheuse, Centre de Recherches en Sciences de l'Éducation (CRSE), Université libre de Bruxelles.

scolaire et l'univers familial. Cette même réalité est constatée en Belgique francophone où notre étude a été menée (Meunier, 2013).

Pour comprendre l'enjeu de ce questionnement, il faut se rappeler que, pour qu'une part du travail scolaire soit externalisée, il a fallu que se répande une conception découplée de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, si ces deux activités sont considérées comme disjointes, que la première est propre aux enseignants et que la seconde est du ressort des élèves, il devient possible de renvoyer « hors la classe » l'appropriation des savoirs et les difficultés potentielles qu'elle provoque (Rayou, 2009). Ce n'est plus seulement le travail scolaire réalisé à l'école qui est, selon le principe méritocratique, explicatif de la réussite scolaire des élèves. S'ajoute à ce principe que la participation des familles au travail scolaire hors la classe matérialise une responsabilité éducative majeure aujourd'hui reconnue aux parents, celle de la réussite scolaire de leurs enfants, et montre ainsi à l'école qu'ils se préoccupent de répondre à ses attentes et sont ainsi de « bons parents » (Glasman, 2004, 2013).

Dans ce contexte de responsabilisation progressive des parents, il apparaît que leurs attentes sont différentes de celles des enseignants. Un des enjeux des devoirs pour les enseignants est l'élargissement du temps scolaire, tandis que, pour les parents, les devoirs offrent avant tout l'opportunité d'avoir un contact avec l'école, parfois le seul possible (Glasman, 1994). Dans cette perspective, ainsi que l'a constaté Séverine Kakpo (2012), les parents de milieux populaires ont la volonté de renvoyer à l'école un travail « bien fait » car, pour ceux-ci, le suivi des devoirs est un moyen d'action relativement accessible tout en matérialisant à la fois le poids de la responsabilité qui leur est conférée par l'école et l'importance considérable qu'ils attribuent aux enjeux scolaires.

Si les devoirs répondent à des attentes ou règlent des problèmes différents selon les acteurs, on peut donc s'attendre à des « renormalisations » (Schwartz, 2009) différentes par ceux-ci dans le sens que les parents réinterprètent les normes scolaires perçues et les réajustent en fonction de leurs valeurs et attentes propres. De plus, comme nous l'avons signalé plus haut, le temps scolaire hors la classe permet d'externaliser les difficultés des élèves en scindant enseignement et apprentissage. Il est donc possible que les enseignants, non conscients de cette disjonction, donnent du travail scolaire à faire à domicile en supposant une continuité normative entre l'univers scolaire et l'univers familial sans que celle-ci soit vécue et mise en œuvre comme telle par les parents.

Dans un contexte où une corrélation importante est constatée entre position sociale et position scolaire, nous prenons le parti de nous centrer particulièrement sur le point de vue des familles populaires. Ces familles sont souvent qualifiées par leur éloignement de l'univers ou de la culture scolaire. L'univers de ces familles, fréquemment touchées par l'insécurité économique et l'absence de travail stable ou le chômage, est souvent marqué par les urgences pratiques et temporelles pressantes, notamment celles qui résultent des nécessités immédiates. Le temps familial est alors scandé par des événements auxquels il faut faire face dans l'urgence. Les conditions d'existence façonnent un rapport à l'avenir qui éloigne de toute visée stratégique du futur. Le temps semble non objectivé et non maîtrisé, c'est le temps irréversible des nécessités pratiques immédiates (Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). À la suite de l'hypothèse relationnelle mentionnée ci-dessus, notre analyse souhaite montrer que les parents, en réagissant à ce qui leur est montré via les devoirs, réfléchissent à partir d'autres normes qu'ils tentent de faire valoir et optons donc pour une interprétation en termes de « renormalisation ». Pour ce faire, nous prenons aussi en compte une conception un peu différente de la normativité en tant qu'elle serait « vitale » et que l'activité des individus ne serait pas seulement reproductrice mais aussi créatrice (Canguilhem, 1996). La normativité ne serait donc pas que contrainte, mais aussi ce par quoi l'humain devient sujet du milieu dans lequel il vit grâce aux choix de valeurs par lesquels il le transforme (Le Blanc, 2015).

1. Éléments méthodologiques

L'étude porte sur le suivi de douze familles en Belgique francophone durant une année scolaire. Nous avons défendu plus haut le choix des familles populaires comme terrain d'étude. Les parents observés ont un niveau d'étude n'atteignant pas le secondaire supérieur. Les familles bénéficient de revenus précaires (emplois instables, chômage ou aides sociales). Le logement est exigu en fonction de la composition des familles et nous avons constaté qu'elles vivent, pour la plupart, de fréquents déménagements.

Nous avons observé les parents accompagnant les devoirs de leurs enfants à leur domicile en tentant de préserver au mieux les conditions habituelles de réalisation des devoirs. Les enfants sont en première (CP) ou deuxième année (CE1) de l'enseignement primaire, plus de la moitié d'entre eux ont déjà redoublé ou sont en menace de redoublement. Nous avons pratiqué l'observation directe (Arborio & Fournier, 2005) et notre corpus se compose de 156 observations dont 81 ont été enregistrées et 57 filmées. Les premières observations dans chaque famille ont été enregistrées et les suivantes ont été filmées à partir du moment où cela a paru possible en fonction des relations avec chaque famille. Nous avons choisi ici d'analyser toutes les tâches dont nous avons observé l'accompagnement par les parents à un rythme hebdomadaire dans les six familles où nous avons pu rester durant une année scolaire complète afin de rendre compte de la régularité des pratiques. N'ont été prises en compte que les tâches pour lesquelles une trace matérielle écrite retourne à l'école. Celles-ci nous ont semblé en effet les plus susceptibles de faire voir ce que les parents souhaitent montrer à l'école comme image de « bons parents ». Il n'est donc pas question des tâches de lecture ou d'étude qui constitueraient à elles seules l'objet d'une étude montrant la réélaboration d'autres normes spécifiques à ces tâches.

Nous avons ainsi analysé 150 devoirs donnés à faire aux élèves par l'école à domicile. Nous avons particulièrement porté notre attention sur les consignes des devoirs, éléments qui nous semblaient le plus susceptible de donner des indications aux parents sur les attendus scolaires et leur permettre de percevoir les normes scolaires. Nous avons analysé aussi les titres des devoirs (lorsque ceux-ci étaient présents) et le contenu des tâches pour compléter les informations sur l'attendu scolaire perceptible dans les consignes.

À partir de ce qui est visible par les parents, nous étudions ce sur quoi ceux-ci portent leur attention lors de l'accompagnement des enfants à la réalisation de ces tâches. La présentation de nos résultats se présente donc en deux temps : l'analyse des tâches (ou ce que les parents voient des normes ou attendus scolaires) et l'analyse de l'accompagnement par les parents (ou ce que les parents font de ces normes et montrent à l'école).

2. Analyse des tâches

Par l'étude des tâches, nous souhaitons repérer ce qui est visible de l'attendu scolaire par les parents (nous verrons ensuite comment ils le perçoivent et l'interprètent). Les tâches se présentent sous forme de ce que nous avons rassemblé sous le terme de « textes lacunaires » car les enfants doivent compléter le texte du devoir par un nombre (résolution de calculs), des traits (entourer ou relier des mots, dessins ou nombres), quelques lettres (écrire une syllabe pour compléter un mot par exemple) ou des étiquettes à couper et coller. Cette forme induit donc des réponses courtes laissant voir peu de choses des démarches de l'enfant si ce n'est l'aboutissement de celles-ci sous forme d'une réponse juste ou fausse.

Bien que la présentation sous forme de formulaires à compléter induise l'idée que les devoirs devraient être complets et corrects, on ne trouve aucune exigence explicite dans les consignes de rendre un devoir complet et un dixième seulement de celles-ci comporte une indication de

l'attendu de réponses « correctes »². Aucune mention de cette idée de « sans faute » ou de « devoir complet » n'apparaît non plus dans les titres ni les contenus des devoirs. En revanche, la presque totalité des consignes sont exprimées sous forme d'impératifs qui nécessitent une action à « faire ». Les impératifs les plus fréquents sont « complète » (n=24), « écris » (n=19), « colorie » (n=10), « entoure » (n= 8) et « relie » (n=6). D'autres impératifs régulièrement rencontrés sont « coupe, colle, effectue, indique, compte ». Ces impératifs induisent l'idée de tâches à réaliser, sans mentionner d'activité intellectuelle qui y serait associée.

Nous avons également constaté, en voyant le contenu des cartables des enfants et en conversant avec les parents, que ces tâches circulent isolées « matériellement », c'est-à-dire sans référentiel permettant au parent ou à l'enfant de se référer au travail et aux apprentissages réalisés en classe. Ce peu d'indications laisse donc la place à de possibles interprétations ou renormalisations des parents, c'est sur quoi nous nous interrogeons dans ce qui suit.

3. Étude de l'accompagnement des devoirs par les parents

Nous nous demandons ce que font les parents au vu des caractéristiques des tâches que nous venons de signaler (des consignes en termes d'actions à faire, la forme de formulaires à compléter) et du peu d'indications circulant de la famille vers l'école en termes de savoirs ou de manières de procéder. Ils pourraient s'appuyer sur ce que l'enfant présente comme connaissances scolaires. Sans doute en raison de notre choix de population d'étude, force a été de constater que l'ensemble des enfants observés apportent eux aussi peu d'éléments par rapport à ce qui a été appris en classe. Nous avons observé qu'ils sont dans l'impossibilité « cognitive » de suivre les consignes et donc de réaliser leurs devoirs. Les « je sais pas », silences et erreurs qui débutent inlassablement le moment des devoirs et se répètent tout au long de celui-ci en sont les marques manifestes. Ainsi que nous l'avons signalé, la plupart d'entre eux, bien qu'étant en tout début de l'enseignement primaire (CP et CE1) ont déjà redoublé ou sont en menace de redoublement³. Cette situation distingue (statistiquement) ces familles de celles de catégories plus favorisées dans la mesure où des corrélations entre origine sociale et réussite scolaire sont mesurées dans de nombreuses études (Geay, 2015). Il ne reste alors aux parents qu'à se référer à leur propre expérience scolaire et sociale pour accompagner leur enfant.

Malgré ces difficultés, ainsi que Kakpo (2010) l'avait signalé (voir ci-dessus), nous observons une volonté de travail « bien fait » chez des parents d'enfants plus jeunes dans des familles plus précaires que celles étudiées ici, constat qui ne souffre aucune exception dans notre corpus. Nous avons en effet remarqué que ce qui marquait la fin du travail scolaire, en termes de durée, mais aussi de rangement de l'espace, est que le devoir doit être fait « convenablement » ou « comme il faut », selon les dires des parents à leurs enfants. Une analyse plus précise a permis de cerner ce que les parents entendent par « convenable » et « comme il faut ». Nous en avons conclu qu'il s'agit d'un devoir complet et correct parce que, dans nos observations, tous, parents et enfants se donnent, de manière répétitive, comme contrainte de rendre à l'école une tâche « sans faute » et « terminée ».

Nous nous sommes donc questionnée sur la raison de ce constat récurrent dans toutes les familles observées, alors que, ainsi que nous l'avons dit, aucune consigne ne demande explicitement de faire les devoirs en entier et peu demandent qu'ils soient « sans faute ». Même si nous pensons qu'il s'agit d'un attendu implicite des enseignants, nous souhaitons montrer que, par-delà cette similitude, cette norme pourrait avoir un poids et des usages différents à l'école et dans les familles. Dans ce qui suit, nous envisageons donc qu'une des réponses possibles à

² L'idée de correct est explicitée dans des formules telles que « complète avec le bon signe ; écris le bon signe ; écris les nombres dans le bon ordre ; colle dans la bonne colonne ; complète avec la bonne syllabe ; souligne le mot exact ; complète avec le nombre correct ; écris le chiffre adéquat ; indique le bon numéro ; relie chaque cadeau à la bonne carte ; écris les bonnes réponses sur les pointillés ; trouve l'heure correcte ».

³ Cette menace nous a été rapportée par les parents relatant les propos des enseignants.

notre questionnement serait l'hypothèse d'une réélaboration, par les parents, de normes supposées de l'école par les parents telles que la nécessité de la justesse des réponses et de devoirs complets. Nous envisageons cette réélaboration en tenant compte des conditions imposées à toutes les familles (la responsabilité qui leur a été en partie dévolue, l'injonction à « faire » présente dans les consignes et l'« isolement matériel » dû aux informations réduites en provenance de l'école). Nous pensons que l'incapacité des enfants à réaliser les tâches demandées (isolement « cognitif ») est sans doute davantage spécifique aux familles populaires. De tous ces éléments, nous pouvons supposer que les parents seront tiraillés entre l'injonction à faire (et à bien faire, comme un bon travailleur le ferait) et l'incapacité de leur enfant à y arriver. Nous montrons dans ce qui suit les « renormalisations » qui nous ont paru les plus transversales aux familles dans la durée.

■ **Une renormalisation de la justesse attendue des réponses**

Un des traits les plus souvent mentionnés lorsque l'on définit la forme scolaire, c'est l'importance des « règles » (Vincent, 1994). C'est cette caractéristique qui, selon Bernard Lahire (2008), explique la possibilité d'existence de « fautes » à l'école. Ce sont en effet, écrit-il, les règles qui fixent les écarts à la norme et ceux-ci ne peuvent apparaître que si le savoir se présente selon un modèle explicite et objectivé. « Faute » et « règle » ne seraient alors que « les deux faces d'une même pièce » (p.25).

Bernard Rey (2011) préfère, à la notion de « forme scolaire », la formule de « forme didactisée de transmission » ou « mode didactisé de transmission ». Il pointe un autre trait qui la caractérise : l'apprentissage scolaire suppose l'existence d'un lieu et d'un temps réservés à l'apprentissage, hors de la pratique. De ce fait, ce mode de transmission rend possible l'erreur. « Les contraintes et les enjeux de la pratique réelle telle qu'elle s'exerce ordinairement dans la société sont suspendus et le novice peut faire des erreurs sans que celles-ci n'aient de conséquences dommageables » (p.35). Mais, est-ce vécu comme tel par tous les parents et les enfants ? On peut en douter, à la suite d'André Giordan (2013) qui relève que, si, depuis cinq siècles, l'erreur est reconnue comme inhérente aux processus d'apprentissage, il semble que, dans le cadre scolaire, l'erreur est encore et toujours pour l'élève une faute souvent mal vécue et sanctionnée.

Nous nous sommes alors demandé comment les notions d'« erreur et de « faute » apparaissent dans notre corpus. Nous n'avons rencontré le terme « erreur » que dans deux familles. Dans l'une d'elles, la mère et l'enfant semblent faire un usage similaire de « faute » et « erreur ». On les trouve dans les mêmes formules dans des contextes semblables, par exemple « j'ai fait une faute », « j'ai fait une erreur » dit l'enfant ; « t'as fait une faute », « t'as encore fait une erreur » dit la mère. Dans tous les cas, nous nous trouvons dans le registre moral de la faute et non dans une étape du processus d'apprentissage, ainsi que nous le verrons ci-dessous dans les extraits de dialogue entre la mère et son enfant. Dans l'autre famille, le terme « erreur » n'apparaît que dans deux situations qui ne concernent pas l'erreur d'un enfant, le terme semble réservé à l'adulte. L'une concerne les erreurs que les parents font en éduquant leurs enfants « On nous apprend pas à être parents. Et c'est clair [...] en tant que parents aussi, on fait des erreurs » et l'autre concerne l'erreur de l'enseignante dans le devoir : « Là madame elle a fait une erreur hein ! Oui, parce que dix plus quelque chose, ça sait jamais faire deux, hein ». Pour ces mères, l'erreur ne fait pas partie de l'apprentissage puisque dans un cas, elle apparaît quand il n'y a pas d'apprentissage (on ne nous apprend pas à être parents et on fait donc des erreurs) et dans l'autre, elle veut parler d'une faute de frappe ou d'inattention de l'enseignante. Le terme « erreur » est donc peu utilisé dans les familles et, lorsqu'il l'est, il n'est pas relié à la formation scolaire ou intellectuelle. Cependant, ce n'est pas tant la fréquence d'apparition des termes qui nous importe ici, mais bien la signification qui en est donnée, comme nous le montrons dans ce qui suit.

Nous avons en effet analysé ce que signifiait la « faute » pour les parents et les enfants. Nous en avons conclu, suite à l'analyse exhaustive du corpus, qu'aucune faute ne pouvait apparaître sur

le devoir et retourner vers l'école⁴. Dans les extraits qui suivent, il semble que l'important est de ne pas faire de faute, autrement dit que le résultat soit correct, indépendamment de la méthode (ou bien que la méthode choisie doit être la plus sûre, dans ce cas le comptage plutôt que le calcul). Cela ne correspond pas à l'apprentissage annoncé dans le titre « U + DU (avec passage de la dizaine) » (voir annexe). Ce titre est sans doute peu explicite pour les parents, la mère ayant d'ailleurs inversé les calculs pour permettre le comptage, alors qu'il s'agit bien de commencer par des unités (U) et d'ajouter un nombre comprenant dizaines et unités (DU).

Le premier extrait montre un élève de deuxième primaire (CE1) menacé de redoublement, accompagné par sa mère, en train d'effectuer une addition. L'enfant refuse la procédure de résolution proposée par la mère (additionner les unités), car « ça va lui faire avoir une faute » et préférer le comptage sur les doigts.

Mère : Allez, 62+8.

Enfant : 62+8 ?

M : Aaah, ça c'est facile.

E : 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 30.

M : Je sais pas comment tu fais d'arriver de 60 à 30. 62+8.

E : 62+8.

M : 2+8, ça fait combien. ?

E : 2+8. Aaaaah, ça, ça va me faire avoir une faute.

M : Allez, alors, euh, 62+8. Compte sur les doigts. 63...

E : 63, 64, 65, 66, 67, 68...

M : 69.

E : 50. Attends. 70.

M : Voilà.

Un peu plus tard, dans la même séance observée, la mère s'oppose à l'enfant lorsqu'elle pense qu'il « dit de sa tête »⁵ et ne compte pas ou ne calcule pas. Elle argumente en lui disant de compter pour éviter de faire des fautes.

Mère : 36+8.

Enfant : 36+8. 40 et... 42.

[La mère fait un signe de la tête pour montrer son désaccord]

E : Alors, ça veut dire que c'est 43.

M : Non plus, compte sur les doigts, allez. Ça marche une fois, ça marche deux fois mais bon... C'est comme ça que tu fais les fautes alors. Tu ne comptes pas, tu dis de ta tête comme ça.

Nous en concluons que la mère et l'enfant, en préconisant le comptage sur les doigts, cherchent sans doute la sécurité, face à l'insécurité vécue quotidiennement (cf. Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). Les deux tentatives de se lancer dans des manières de faire plus risquées sont rejetées : dans le premier extrait, additionner les unités (qui se rapproche de l'attendu exprimé dans le titre) ; dans le second extrait, calculer mentalement.

Dans l'extrait ci-dessous issu de l'observation d'une autre famille, un élève de deuxième primaire (CE1) effectue une soustraction, accompagné par son père. L'extrait montre une situation habituelle où l'enfant se trompe. On voit alors tout ce que le parent met en place comme explication orale et gestuelle pour arriver à une réponse correcte qui, une fois énoncée oralement, sera écrite sur le devoir.

⁴ Très rarement (pratiquement jamais), des réponses fausses restent sur le devoir. Nous en avons vu à l'occasion d'événements stressants rendant le parent soucieux et inattentif (par exemple, l'arrivée d'une facture de gaz d'un montant très élevé) ou lorsque le parent ne connaît pas lui-même la réponse juste (par exemple, dans un devoir de discrimination des sons /v/ et /f/, un parent dont la langue maternelle n'est pas le français, ne connaît pas le mot à associer à l'image d'un phare).

⁵ Cette formule équivaut à « deviner », terme que la mère emploie de nombreuses fois dans des circonstances équivalentes (cette formule pourrait aussi faire référence au calcul mental).

Père : 19 – 10
 Enfant : C'est facile, 1
 P : 19 – 10
 E : 19 ?
 P : Donc de 10 à 19
 E : 0
 P : Non, il te reste combien ? De 10 à 19, il te reste ?
 E [silence] : Ben, je ne sais pas
 P : Si
 E : 19 – 10
 P : Quand c'est « - 10 », tu n'enlèves que la dizaine, donc il te reste ? Si tu n'enlèves que la dizaine, il te reste combien ?
 E : ...
 P : Si t'enlèves la dizaine à 19, regarde [il cache avec sa main le « 1 » de « 19 »], ça fait ?
 E : 10 ?
 P : Non
 E : 19
 P : Ben « 1 – 1 », ça fait ?
 E : 0
 P : Donc, il ne te reste plus que le ?
 E : 19
 P : Non
 E : 0
 P : T'as dit la réponse (le père fait-il référence au moment où il a caché le « 1 » de 19 plus tôt ?)
 E : Non, je ne l'ai pas dit.
 P : Si
 E : 9
 P : Oui
 [L'enfant écrit « 9 » sur le devoir].

Pour aider l'enfant à trouver la réponse correcte, le père répète le calcul (« 19-10 »), le reformule (« donc de 10 à 19 » ; « de 10 à 19, il te reste ? »). Il indique plusieurs fois explicitement que la réponse est incorrecte (« non »). Il explique des procédures en nommant la « dizaine » (Quand c'est « - 10 », tu n'enlèves que la dizaine, donc il te reste ? Si tu n'enlèves que la dizaine, il te reste combien ?). Il montre la réponse par le geste (il cache le « 1 » de « 19 »), puis essaye à nouveau d'expliquer par la procédure du calcul écrit/posé⁶ (« 1-1, ça fait ? il te reste ? »⁷).

Un peu plus tard, dans la même séance observée, après que le père ait montré plusieurs fois la procédure de résolution de calcul écrit/posé, l'enfant parvient à effectuer quelques soustractions. Il s'étonne alors de trouver la « bonne réponse » une première fois : « Ah ! J'ai dit une bonne réponse, hein papa ? ». Ensuite, à nouveau étonné : « Ah ! Mais je dis toutes des bonnes réponses ! Et encore un peu plus tard, toujours étonné : « Mais je dis presque toutes des bonnes réponses, papa ! ».

Ces extraits issus des observations de deux familles ont voulu montrer l'importance donnée par le parent et l'enfant au « sans faute » dans l'écrit et les différentes manières d'atteindre cet objectif. Dans la deuxième situation, les règles de réalisation de ce qui semble l'attendu (le « sans faute ») sont plus implicites que dans la première situation puisque le père accompagne l'enfant jusqu'à la réponse correcte sans mentionner explicitement son objectif. Néanmoins, dans les deux cas, on constate que la réponse n'est écrite sur le devoir qu'une fois validée oralement par les parents, constat que nous avons fait dans toutes nos observations. Les réponses correctes semblent en effet la seule manière de montrer à l'école qu'ils sont de « bons parents » puisque, par leur forme même, les devoirs ne donnent à voir à l'école que l'exactitude ou l'inexactitude des réponses. Nous remarquons que la renormalisation que les parents font de la

⁶ « Calcul écrit » en Belgique est équivalent à « calcul posé » en France.

⁷ On peut remarquer également plusieurs traces argumentatives par la présence du donc (trois fois dans l'extrait) et de la formule « si tu ... » suivie d'une question (deux fois dans l'extrait).

norme scolaire prend différentes formes. Nous avons repéré la préférence donnée par le parent aux méthodes connues sécurisantes, se protégeant probablement (et protégeant son enfant) des risques inhérents à tout apprentissage. Nous avons aussi observé, à de multiples reprises, le guidage serré du parent vers la réponse correcte, celui-ci cherchant sans doute à aider au mieux son enfant sans avoir la possibilité de comprendre le pourquoi des erreurs.

Nous faisons l'hypothèse que ces modes de renormalisation sont la conséquence de plusieurs facteurs cumulatifs tant scolaires que parentaux. Du côté scolaire, l'opacité des attendus (les consignes invitant à « faire » et l'absence de références accompagnant le travail hors la classe) et l'inexistence de lieux et temps véritablement réservés à l'apprentissage (parents et enfants savent que l'erreur/faute est sanctionnée par des notes qui ont pour conséquence l'échec ou la réussite scolaire et, en dernier ressort, un impact important sur la vie sociale de manière plus générale) semblent des conditions propices pour que parents et enfants mobilisent leurs expériences et leurs valeurs propres. Du côté des parents, la responsabilité accrue qui leur a été dévolue, difficile à endosser au vu des conditions de vie précaires, conduit à mobiliser un registre moral de la faute (laisser des fautes sur le devoir serait un manquement à son devoir de parent) plutôt que le registre cognitif de l'erreur en tant qu'étape inhérente à l'apprentissage. Il nous semble alors que, malgré la réhabilitation de l'erreur par les travaux de didactique depuis une trentaine d'années (Giordan, 2013), celle-ci est vécue comme une « faute » par les parents et les enfants que nous avons observés (et peut-être même par beaucoup d'enseignants dans leur relation avec ceux-ci).

■ *Une renormalisation de l'accomplissement du devoir*

Nous avons aussi pointé la préoccupation constante des parents de rendre à l'école des devoirs complétés totalement en la mettant en relation avec l'absence de marques explicites de cet attendu dans les consignes. Nous pensons que « terminer ses devoirs » est peut-être un des « allants de soi » de l'univers scolaire. Celui-ci semble faire l'objet d'une appropriation par les familles et est peut-être renforcé par la présentation des tâches sous forme de textes lacunaires incitant à remplir de façon exhaustive les « trous » du texte, de la même manière que l'on complète un formulaire lors de démarches administratives de la vie quotidienne. Cependant, simultanément (et peut-être même contrairement) à cet usage scolaire il ne suffit pas, pour construire des savoirs, de s'acquitter des tâches prescrites. Alors que la forme même des devoirs risque de renforcer la tendance à se donner la réalisation de ceux-ci comme fin ultime, ces tâches supposent, dans les normes scolaires, la continuité de l'engagement dans les savoirs scolaires. Les apprentissages scolaires mettent ainsi en jeu des registres différents et complémentaires devant être mobilisés et perpétuellement réagencés entre eux par les élèves. Le registre « scolaire » est relatif aux savoirs didactisés et se situe à l'intersection de trois autres registres : une composante « cognitive » relevant des fonctions intellectuelles, « culturelle » faite de connaissances sur le monde et « identitaire symbolique » liée à la construction de l'identité personnelle (Bautier & Rayou, 2013). En d'autres termes, pour apprendre, il ne s'agit pas seulement de satisfaire à des obligations, mais d'être capable d'aborder et de résoudre des problèmes en conciliant automatismes et capacité d'adaptation à la nouveauté (Rey et al., 2006), conception qui ne se réduit donc pas à terminer le travail demandé.

Dans toutes les familles observées, il est néanmoins important de rendre un devoir complet. De retour vers le premier extrait, nous remarquons que cette mère (que nous avons entendue conseiller à son enfant de compter sur ses doigts pour ne pas faire de faute) veut aussi que le devoir soit complet : « Non, on continue, t'as pas fini » ou lors d'une autre observation : « Attends, attends, tu n'as pas fini ». Il n'est pas étonnant, dans le cas de cette mère, qu'elle accorde une grande importance au fait que le devoir soit totalement réalisé car, comme elle le dit, elle est amenée à achever avec l'enfant le travail non terminé en classe : « C'est de l'école et sa madame me donne les feuilles où il n'a pas terminé ou il s'est trompé, comme cela je corrige avec lui à la maison ». Dans une autre famille, il est demandé très souvent, à travers le journal de classe⁸, de « terminer les travaux en retard ». On constate alors que certains propos et

⁸ Le « journal de classe » en Belgique correspond à un mixte entre « cahier de texte » et « cahier de communication » en France.

demandes des enseignants risquent de renforcer l'idée que l'exigence de l'école se situe principalement dans le fait de terminer le travail commencé.

Dans le même sens, le père (que nous avons vu guider l'enfant vers la réponse correcte) exprime souvent le fait d'avoir fini. Avoir fini correspond à la situation où toutes les réponses sont indiquées sur le devoir. Il utilise pour cela différentes formules telles que « Et voilà, on a fini » ; « C'est bien » ; « Ça va comme ça, c'est bon ? C'est tout ce que t'avais à faire ? » « Tu as fini » ; « Enfin ! Fini » ; « Voilà. T'as tout fini », etc. Quelquefois, on l'entend décompter les calculs restants afin d'encourager l'enfant : « plus que 4 », « plus que 3 ». Il semble donc que l'important soit de « finir », passant ainsi sous silence les liens avec les apprentissages passés et futurs. Cette conception est exprimée plus explicitement par une troisième mère et son enfant (CE1, ayant redoublé le CP) sous forme de mise en ordre par rapport à l'école. La formule « pour être tranquille », associée à la réalisation des devoirs, est récurrente.

Mère : Allez, termine vite ces deux phrases-là, comme ça c'est fait.

[L'enfant fait mine de pleurer et se penche en arrière].

M : Mais comme ça c'est fait, t'es tranquille, y a qu'deux phrases à faire.

E : J'suis crevé, tu comprends pas l'français ?

M : [D'un ton ironique] : Oh t'es crevé ?

[L'enfant sourit, s'avance et fait « oui » de la tête].

M : M'en fous, tu veux pas ? Demain tu fais tout hein ! Demain tu les fais toutes hein !... Je n'te lâcherai pas hein ! ... Tu resteras toute ta journée à table !

[L'enfant se balance sur sa chaise en faisant une grimace].

M : T'as compris ?

E : J'laisserai une partie pour le jeudi.

M : Non, y aura pas de partie pour le jeudi... demain après-midi tu fais toutes tes feuilles qui sont là et tu les finis toutes.

Tout au long de l'année scolaire, la mère ponctue l'avancement des tâches par des expressions telles que celles de cet extrait : « Mais comme ça c'est fait t'es tranquille, y a qu'deux phrases à faire » ou encore, dans d'autres observations, « Finis ça, comme ça t'es tranquille », « Comme ça c'est fait, on est tranquille », etc. Nous retrouvons également cette aspiration à la tranquillité dans un dialogue entre l'enfant et sa mère. Celui-ci dit à sa mère qu'elle sera « tranquille », une fois les devoirs terminés : « Après, après tu seras ... tu seras tranquille après mes devoirs ». Ces propos font ainsi transparaître une perception du travail scolaire hors la classe éloignée de l'activité cognitive requise et rappelant celle constatée chez les élèves en difficulté qui interprètent les situations scolaires comme une « juxtaposition ou succession hétéroclite de tâches et d'exercices parcellaires dont la signification s'épuise dans leur effectuation » (Rochex, 2000, p.208).

On pourrait imaginer, comme le prescrivent les dispositions légales en Belgique francophone, qu'un temps limité soit consacré aux tâches scolaires en dehors de la classe. Cependant, il semble que ce ne soit pas le cas et que l'attendu perçu par parents et enfants est que le travail soit entièrement réalisé. Cette conception donne quelques indications sur la manière dont l'organisation rationnelle du temps, une autre caractéristique de la forme scolaire (Vincent, 1994) est vécue lors du travail scolaire à domicile. Les parents ne semblent en effet pas avoir la possibilité de soumettre le déroulement de la vie familiale après l'école, comme à l'école, « à un découpage en séquences temporelles prévues à l'avance [et] à ne faire les choses qu'à point nommé » (Vincent, 1980, p.41). Entre « terminer son travail » et « sortir de la classe selon l'horaire prévu », il semble y avoir un écart de conception de l'organisation du temps. L'analyse amène ici à qualifier le rapport à l'organisation du temps sous forme de l'importance de l'accomplissement des tâches dans les familles observées, répondant ainsi aux conditions d'existence façonnant un rapport au temps marqué par les nécessités immédiates que nous avons identifiées plus haut (Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). Nous avons d'ailleurs montré (Robin, dans Rayou, 2015), en étudiant la durée des devoirs et la séparation avec les autres activités familiales, que la préoccupation des familles à terminer le travail peut se décliner selon différentes modalités d'organisation allant parfois jusqu'à un envahissement de l'espace familial.

4. Renormaliser pour assurer une continuité ?

Notre souhait, dans cet article, a été de montrer, à partir des tâches qui circulent de l'école vers les familles et de leur décodage par celles-ci, ce que des parents (que l'on dit éloignés de l'univers scolaire) perçoivent des normes scolaires et comment ils les reconstruisent ou les « renormalisent » (Schwartz, 2009). Cette recherche s'inscrit dans le prolongement des recherches envisageant les malentendus comme une des sources importantes des inégalités scolaires.

Nous avons tout d'abord constaté qu'un ensemble de conditions rendent possible cette renormalisation des normes scolaires. Nous avons remarqué, en effet, que les savoirs et les procédures requis par la réalisation des devoirs ne sont pas maîtrisés par les enfants des familles de notre corpus (isolement cognitif). Ce constat rappelle que nous nous trouvons dans une situation où les difficultés d'appropriation sont externalisées ainsi que le permet la conception découplée de l'enseignement et l'apprentissage (Rayou, 2009). Un autre constat concerne les tâches. Les parents ne peuvent se référer qu'aux documents que l'enfant rapporte de l'école. Nous avons observé que les tâches circulent isolées, sans trace des apprentissages réalisés en classe auxquels relier le travail hors la classe (isolement matériel). Ce double isolement rend malaisé l'établissement d'une continuité, pour les parents observés, entre le travail réalisé en classe et le travail hors la classe. Cette discontinuité ouvre la porte à des interprétations et décodages personnels, ceux-ci pouvant s'avérer plus ou moins éloignés de ceux prévus par l'école.

Outre les conditions réunies pour la renormalisation, nous avons également signalé que les consignes et la forme des tâches donnent une direction à cette renormalisation. En effet, l'examen des tâches nous amène à penser qu'il se pourrait que les consignes et la forme de texte lacunaire des devoirs (tels des formulaires à compléter) tendent à amplifier la tendance à privilégier la production d'un travail bien fait plutôt que l'objectif d'apprentissage de la part des parents. En donnant à faire ces tâches sans les relier aux savoirs appris en classe, l'école laisse aux parents le champ libre à cette interprétation. Il ne semble pas étonnant alors qu'ils endossent le rôle d'enseignant à partir de leur perception de la norme et de leurs valeurs au détriment parfois d'autres normes scolaires peu perçues car peu explicites. Les devoirs sont alors considérés comme des tâches qu'il convient d'accomplir pour se mettre en règle avec l'institution et, de ce fait, le sens second (l'enjeu de savoirs) semble moins perceptible.

En termes de registres d'apprentissage définis plus haut (Bautier & Rayou, 2013), on pourrait dire que la composante identitaire symbolique prend le pas sur l'enjeu cognitif d'apprentissage puisque, sans référentiel, les parents sont amenés à transmettre leur expérience propre, qu'elle soit scolaire ou sociale. Cet engagement en tant que parent dans l'accompagnement des enfants révèle des sujets qui s'efforcent de se montrer de « bons parents » en faisant « convenablement » les tâches demandées. Pour ce faire, ils expriment toujours la nécessité de finir, et parfois plus spécifiquement le souhait de finir pour être tranquille, renvoyant ainsi à un rapport au temps marqué par les nécessités pratiques (Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). Cette mise en ordre par rapport à la demande scolaire s'accompagne toujours de la nécessité de ne pas montrer de fautes et parfois d'une recherche de sécurité qui renvoie sans doute à une expérience scolaire marquée par l'échec et le redoublement et peut-être plus largement à des conditions de vie marquées par l'insécurité économique.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons observé que les parents apprennent/enseignent à leurs enfants à partir de leurs connaissances (savoirs et connaissances dont ils disposent y compris didactiques) et de leur expérience (expérience scolaire et sociale de l'échec, expérience des formulaires à compléter). L'accompagnement peut ainsi prendre des formes multiples, d'autant plus que les savoirs en jeu sont proches des pratiques sociales de lecture et de calculs effectués au quotidien par les parents. Cependant, il est nécessaire de rappeler qu'il existe une différence

entre la référence à une expérience ou une connaissance du monde ancrée dans l'expérience et l'activité cognitive qui les constitue en éléments de savoirs (Crinon et al., dans Beckers, 2012).

Pour conclure, il semble que, parce que « l'isolement cognitif » des enfants et « l'isolement matériel » des tâches par rapport aux apprentissages se cumulent dans les familles observées, les parents cherchent à créer de la continuité là où elle n'est établie par l'école qu'en surface via le travail scolaire à faire à la maison. Dès lors, les parents, afin d'assurer la réussite scolaire de leurs enfants en montrant qu'ils respectent les règles, tentent de décoder les normes auxquelles ils sont censés adhérer par le lien de connivence, présumé par l'externalisation, qui les conduit à accepter la délégation d'une partie de l'instruction à leurs enfants. De ce décodage opéré par les parents, nous avons mis en évidence une « renormalisation » de la norme, en partie implicite, du « sans faute » sous forme d'un rapport moral aux règles et une renormalisation de la norme, elle aussi implicite, du « complet » sous forme d'un rapport pratique au temps marqué par un traitement instantané des difficultés.

Références

- ARBORIO Anne-Marie, FOURNIER Pierre & DE SINGLY François (2005), *L'observation directe*, Paris, Armand Colin.
- BAUTIER Élisabeth & GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick (2013), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, vol.7, n°2, p.29-46.
- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (2007), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans Jérôme Deauvieau & Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p.227-241.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- CANGUILHEM Georges (1996), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- CRINON Jacques, BAUTIER Élisabeth & DELARUE-BRETON Catherine (2012), « Discours enseignant, tâches et activités des élèves », dans Jacqueline Beckers, Jacques Crinon & Germain Simons (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*, Bruxelles, De Boeck, p.191-212.
- GEAY Bertrand (2015), « Origines sociales et réussite scolaire : le déterminisme n'est pas une fatalité », *Carnets Rouges*, n°5, p.13-15.
- GIORDAN André (2013), « Une évidence, pourquoi tant de résistances ? », dans André Giordan, Daniel Favre & Armen Tarpinian, *L'erreur en pédagogie*, Collectif École changer de cap, p.4-6.
- GLASMAN Dominique & BESSON Leslie (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- GLASMAN Dominique (2013), « Effets parentaux et usages familiaux des offres d'aide à la scolarité », dans Geneviève Bergonnier-Dupuy et al. (dir.), *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod, p.349-366.
- KAKPO Séverine (2010), *Travailler à la maison pour et contre l'école. Les paradoxes de la mobilisation des familles populaires autour des devoirs*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Paris 8.
- LAHIRE Bernard (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LE BLANC Guillaume (2015), *Canguilhem et les normes*, Paris, Presses universitaires de France.
- MAULINI Olivier (2000), « Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs », *Bulletin du groupement cantonal genevois des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP)*, n°80, p.24-26.

- MEUNIER Jean Christophe (2013), *Quand l'école rentre à la maison. Le temps scolaire à la maison, ses causes et ses conséquences*, Bruxelles, FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel).
- MILLET Mathias & THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PRAIRAT Eirick (2019) « Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ? », *Recherches en éducation*, n°35 (présent numéro).
- RAYOU Patrick (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- REY Bernard, CARETTE Vincent, DEFRANCE Anne & KAHN Sabine (2006), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- REY Bernard (2011), « Travail enseignant et transmission scolaire », *Recherches en éducation*, n°10, p.34-44.
- ROBIN Françoise (2015), « Les devoirs du soir et la vie des familles, des étrangers dans la cuisine », dans Patrick Rayou, *Aux frontières de l'école*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p.17-38.
- ROCHEX Jean-Yves (2000), « Pour une éthique et une clinique de l'altérité et de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi », *Ville-École-Intégration*, n°121, p.201-213.
- SCHWARTZ Yves & ECHTERNACHT Eliza (2009), « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? », *Corps*, n°6, p.31-37.
- THIN Daniel (2006), « Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices », *Revista Brasileira de Educação*, vol.11, n°32, p.211-225.
- VINCENT Guy (1980), *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon / Maison des sciences de l'homme.
- VINCENT Guy (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Annexe

U + DU (avec passage de la dizaine)

+ 27

+ 58

$4 + 19 = 23$	$6 + 47 = 53$	$3 + 68 = 71$	$2 + 69 = 72$
$6 + 25 = 31$	$9 + 24 = 24$	$7 + 84 = 11$	$9 + 57 = 61$
$7 + 46 = 53$	$7 + 86 = 92$	$4 + 39 = 43$	$6 + 26 = 31$
$8 + 53 = 61$	$4 + 78 = 82$	$8 + 77 = 22$	$1 + 49 = 50$

<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">+</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">67</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">38</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">56</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">29</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">77</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">4</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">71</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">42</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">60</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">33</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">80</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">7</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">74</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">45</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">67</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">36</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">84</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">9</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">76</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">45</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">65</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">38</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">86</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">5</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">72</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">46</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">60</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">34</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">87</td></tr> </table>	+	67	38	56	29	77	4	71	42	60	33	80	7	74	45	67	36	84	9	76	45	65	38	86	5	72	46	60	34	87	$9 + 28 = 37$	$26 + 5 + 3 = 34$	$89 + 8 + 2 = 99$
+	67	38	56	29	77																												
4	71	42	60	33	80																												
7	74	45	67	36	84																												
9	76	45	65	38	86																												
5	72	46	60	34	87																												
	$6 + 67 = 73$	$47 + 2 + 8 = 57$	$9 + 22 + 6 = 37$																														
	$5 + 46 = 51$	$8 + 76 + 3 = 87$																															
	$4 + 89 = 93$																																
	$3 + 37 = 40$																																
