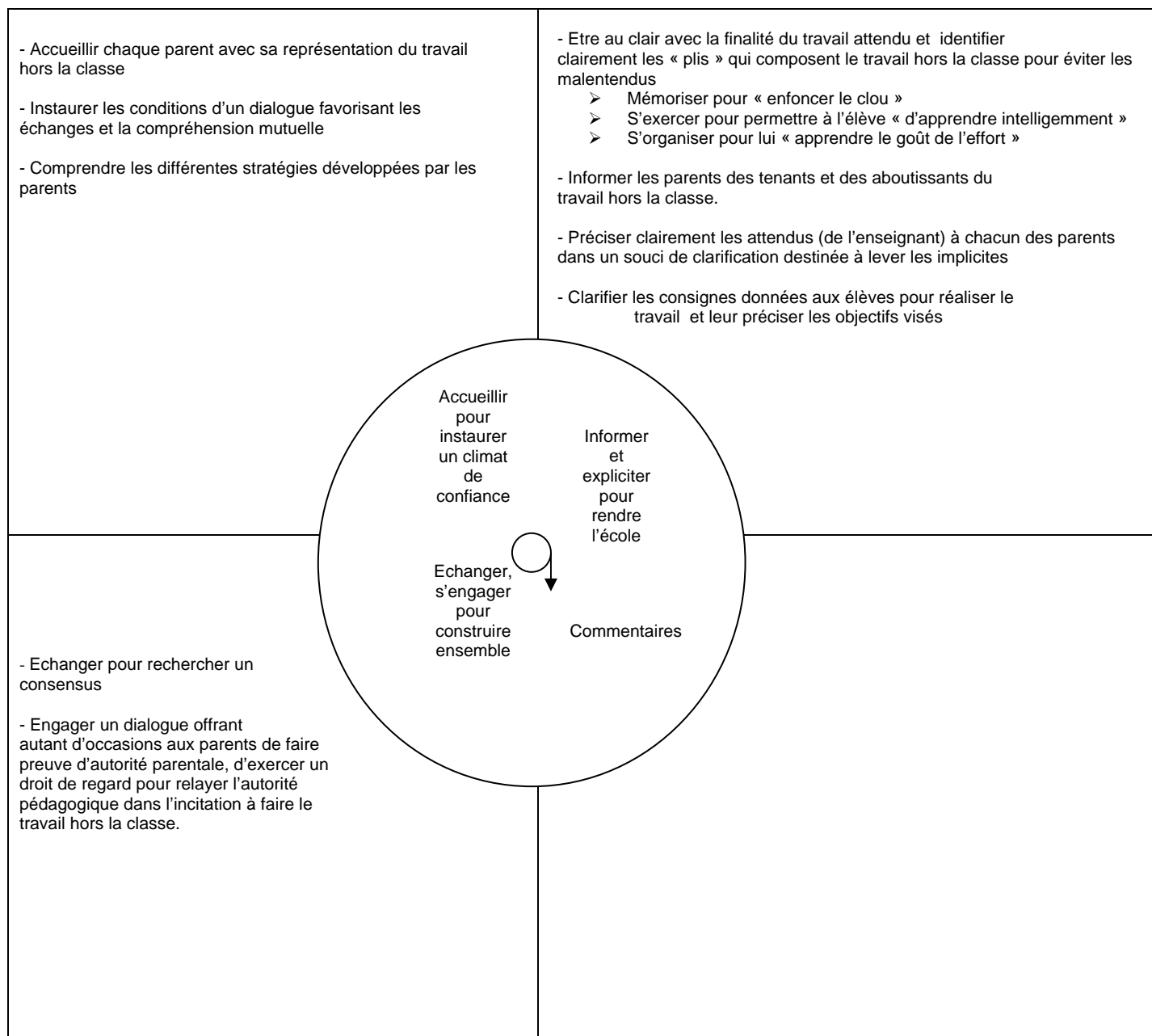


## Fiche - Ressources Relations parents – enseignants

Fiche n° : 15

### Comment expliquer les attendus liés au travail hors la classe ?

*Le travail hors la classe s'inscrit au cœur d'un continuum qui relie l'école et les apprentissages au milieu familial.*



## ***Pour aller plus loin***

Le travail hors de la classe fait office de « go-between » (PERRENOUD, 1987), d'intermédiaire par lequel on peut juger de l'image des uns et des autres et de la qualité des relations entre les deux partenaires : « Les devoirs permettent ainsi de maintenir un lien avec la famille en donnant tant une visibilité sur l'école, qu'un éclairage sur la famille ; des échanges autour de l'enfant-élève peuvent alors s'organiser » . (BESSON et GLASMAN, 2004). Il semble résulter d'un compromis plus social que cognitif et apparaît comme un modèle fait pour les classes moyennes. Il s'inscrit dans la tendance longue de ce que BESSON et GLASMAN (2004) appellent la « culture implicite du système éducatif » et en constitue un des fondements informels et anciens, « pratique à la fois désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisante et source de tension », comme le décrivaient FAVRE et STEFFEN en 1988.

Le travail hors la classe échappe à l'institution scolaire qui ne garde la main que lorsque les parents jouent le jeu (environ 50% d'entre eux). Ce partage du travail hors la classe est le quotidien d'acteurs qui « jouent le jeu » d'un dispositif plus social que cognitif, consensus social masquant un malentendu voire un contresens cognitif dont la contribution à la réussite scolaire n'a pas été démontrée.

Les recherches font en général apparaître des effets contrastés du travail hors la classe sur la réussite des élèves. Des effets négatifs (surcharge de travail, fatigue émotionnelle, conflits intra familiaux etc...) cohabitent à côté d'effets positifs qui concernent à la fois les apprentissages et d'autres aspects comme le développement de la curiosité, l'aptitude à la recherche ou encore l'investissement parental. Cependant, il semble que les aspects positifs non négligeables bénéficient prioritairement aux bons élèves sans pouvoir toujours savoir si c'est le travail hors la classe qui fait les bons élèves ou si ce sont les (déjà) bons élèves qui s'en acquittent le mieux (TRAUTWEIN et KOLLER, 2003).

Il semble en effet que le travail hors de la classe soit assez peu maîtrisable par ceux-là même qui le prescrivent, s'en acquittent ou l'accompagnent car il se déploie selon plusieurs logiques et fait intervenir des acteurs dont les intérêts divergent. Il relève souvent davantage de malentendus que de sous-entendus, d'autant plus difficiles à dissiper qu'ils sont souvent co-construits entre partenaires, sur un double registre cognitif et social (BAUTIER et ROCHEX, 1997). Ces malentendus sont d'autant plus persistants qu'ils ne relèvent pas seulement d'une différence dans la transmission d'un capital culturel ou de compétences cognitives, mais de la manière dont les différents acteurs interprètent les situations scolaires et agissent sur elles.

Si l'on peut comprendre que certains acteurs scolaires aient intérêt à développer des activités qui, dans le prolongement de celles de la classe, donnent aux plus stratèges ou au mieux dotés des avantages qui consolident les lignes de fracture établies autour de l'appropriation des savoirs et des qualifications auxquelles ils donnent lieu. On comprend moins en revanche pourquoi bon nombre d'acteurs, désireux de démocratiser davantage l'école réellement investis dans cette entreprise, ne parviennent pas à faire du travail hors de la classe un outil de remédiation efficace (BAUTIER et RAYOU, 2009)

Le malentendu est d'autant plus puissant que les logiques cognitives à l'œuvre dans le phénomène de travail hors la classe ne sont pas les seules en jeu, mais sont elles-mêmes hétérogènes.

La finalité du travail hors la classe semble être pour tous les acteurs de faire « prendre le pli » aux élèves. Mais cela ne peut être possible qu'à partir d'activités concrètes circonscrites qui permettent d'accéder progressivement à l'abstraction. C'est à partir de l'étoffe du travail que l'on peut permettre de prendre le pli. Etoffe et pli ne peuvent co-exister l'un sans l'autre.

Il s'agira ainsi, en ce qui concerne le travail hors la classe, d'assurer le transport des acquisitions de la classe vers la maison et de garantir leur retour, au moins stabilisées au mieux bonifiées. Mais les plis sont de plusieurs types et leur stricte identification est nécessaire pour que les malentendus ne perturbent pas la circulation des savoirs.

La première finalité est de stabiliser les acquisitions, de mettre en pli en quelque sorte les apprentissages faits en classe pour les fixer et les conserver à l'identique. Les travaux du jour consignés dans le cahier sont transportés intacts à la maison pour être mémorisés ou complétés. Il s'agit « d'enfoncer le clou ».

La deuxième consiste en une formalisation supérieure : le travail du soir sur les mêmes contenus ou sur d'autres proches de ceux vus en classe, doit constituer des schèmes cognitifs transposables sur de nouveaux objets. Il s'agit « d'apprendre intelligemment », au sens d'apprendre à apprendre.

La troisième finalité constitue encore une abstraction de niveau supérieur et prend une valeur plus éducative : l'habitude de reprendre le travail déjà fait en le mémorisant et en transposant ses procédures sur d'autres objets contribue à développer une disposition durable au travail personnel, à construire une autonomie que l'on peut véritablement acquérir pendant le cours.

« La mise en plis scolaires des objets du monde travaillés et retravaillés a donc pour conséquence de faire « apprendre le goût de l'effort » et vise, par-delà l'exercice, par-delà l'année scolaire, à former, dans la durée, un sujet apprenant qui aura lui-même pris le pli du travail » (« Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire » sous la direction de P. RAYOU – PUR – 2009)

	But de la tâche	Dispositions	Savoirs et compétences	
Type 3	<b>S'organiser</b> « Apprendre le goût de l'effort »	Etre soi dans les apprentissages (= prendre le pli)	Généricité	↑
Type 2	<b>S'exercer</b> « Apprendre à apprendre »	Transférer sur d'autres objets (= mettre en plis)		↑
Type 1	<b>Mémoriser</b> « Enfoncer le clou	Conserver à l'identique (= mettre en pli)	Spécificité	↑

Il s'agira ainsi tout à la fois de promouvoir simultanément une posture d'apprentissage et une « autonomie de la volonté » (DURKHEIM, 1963)

Une telle construction ne va pas de soi. Elle suppose qu'enseignants et élèves aient une conscience claire de ce qu'ils sont en train de faire et qu'aucun malentendu n'existe entre activité de l'élève et activité du maître.

Les enseignants doivent précisément savoir que les exercices ne sont pas les mêmes selon le but qu'ils visent la remémoration, le transfert ou la recherche (cf. tableau ci-dessus).

Tout ceci n'est possible que si les élèves sont pourvus de « l'étoffe minimale » sur laquelle peuvent se former de nouveaux plis. Mais cela pose par ailleurs le problème de la « secondarisation » nécessaire aux apprentissages scolaires : les élèves doivent, pour apprendre, décontextualiser les savoirs partiels et adopter pour cela une autre finalité que celle qui permettait la résolution de l'exercice isolé (BAUTIER, GOIGOUX, 2004). Les élèves doivent être capables de comprendre qu'à travers la suite apparemment discontinue de travaux qui leur sont donnés, se met en place une construction de leur propre personne.

En cela, il importe d'être attentif aux élèves de milieu populaire qui pourraient pâtir plus que les autres de telles pratiques car les styles éducatifs de leurs familles ne les préparent pas toujours à une telle autonomie. Ainsi, si le travail scolaire prescrit ne s'effectue pas dans le cadre scolaire, il peut prédisposer à prendre de « faux plis ».

Au-delà de ces considérations cognitives et sociales, l'enseignant qui dispense du travail hors la classe doit être conscient qu'il convoque également des compétences didactiques qui dépassent souvent le cadre d'intervention des parents ou des animateurs de l'accompagnement scolaire.

## Bibliographie :

- « Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire », sous la direction de Patrick RAYOU (Presses Universitaires de Rennes – 2009)
- « Au retour de l'école... : la place des parents dans l'apprentissage scolaire », Thierry BIEOSS, PUF 1997
- « Parents, comment aider votre enfant « ?, Michel DEVELAY, ESF, Paris (1998)
- « Les devoirs à la maison : parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête », Philippe MEIRIEU, Syros (2000)
- DVD Devoirs à la maison, Eliane PERSONNAZ – SCEREN 2004