
LE TRAVAIL DES ÉLÈVES : ENJEUX ET MALENTENDUS

Sylvie CADOLLE

Le travail de faire apprendre a été largement délégué à d'autres qu'aux enseignants qui, en classe, font découvrir, expliquent et évaluent les savoirs. Or la démocratisation du public auquel l'École s'adresse rend l'autonomie pour apprendre des élèves particulièrement problématique. Le suivi de leurs apprentissages réclame un haut degré d'expertise qui est aujourd'hui très aléatoire. Bien des élèves qui croient s'être acquittés des tâches requises se perdent dans le spécifique sans percevoir le générique qui est à comprendre et à retenir.

Travail et réussite

À partir du moment où la société occidentale a libéré les enfants des contraintes de la participation au travail productif des adultes, la scolarisation les a soumis à celles d'un travail d'une autre nature, le travail scolaire, auquel Kant attache une valeur morale : il donne le sens du devoir et l'habitude de l'effort.

L'absence de travail est l'explication la plus utilisée au sujet de la non-réussite des élèves, depuis que la croyance aux dons innés a été discréditée. Que les élèves qui travaillent réussissent à l'école est en effet conforme à un principe de justice selon lequel le mérite serait récompensé. Cela présente aussi l'avantage de disculper les enseignants de l'échec des élèves. Pourtant, on peut parler d'une inadéquation entre investissement scolaire et réussite pour de nombreux élèves : ceux qu'Anne Barrère appelle les "touristes" ont de bons résultats sans effort ; ceux qu'elle appelle les "forçats" de l'école travaillent consciencieusement sans acquérir les compétences requises, sans que le verdict de l'institution sanctionne positivement leur bonne volonté et leur mérite¹.

De nombreux enseignants interprètent alors l'échec des élèves en termes de handicap socio-culturel, et attribuent l'inefficacité de leur travail aux carences du milieu familial. Il semble de plus en plus évident qu'il faille aider les élèves hors la classe, mais le travail donné par les professeurs reste un point aveugle, un nœud de malentendus et une pomme de discorde entre professeurs, élèves, parents et intervenants divers.

1. Barrère Anne, "Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve", in Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, Sociologie des systèmes éducatifs, PUF, 2009.

Dans cet article je me propose d'abord de rappeler quelques éléments de l'histoire du travail des élèves puis d'analyser les ambiguïtés du travail hors la classe. En suivant sa circulation de la classe aux différents lieux où il se fait aujourd'hui, sans oublier son retour en classe, nous essaierons d'examiner les malentendus dans lesquels s'enracinent les difficultés cognitives des élèves.

Histoire d'un dualisme et d'une externalisation

L'histoire du travail scolaire des élèves est celle d'une progressive dévolution aux familles. Le système scolaire français s'étant construit selon deux ordres d'enseignement indépendants et deux traditions très différenciées, on peut opposer², en considérant les pratiques ordinaires de la classe, le métier d'instruire, exercé par l'instituteur, et le métier d'enseigner du professeur.

Le professeur fait cours et le répétiteur dirige l'étude

L'enseignement est d'abord un exercice de la parole. Le professeur fait cours : il parle, explique, digresse, mais aussi interroge, rend les copies, distribue de nouveaux exercices. Les élèves écoutent (ou non), posent des questions, copient ou prennent des notes. Le temps où ils apprennent est remis à plus tard, hors la classe, quand ils feront à l'étude leur travail personnel. Mais les collèges de l'Ancien Régime ou les lycées publics du XIX^e siècle avaient un corps de préfets, maîtres d'études, répétiteurs, qui prenaient en charge les heures d'études obligatoires des élèves dont la plupart étaient internes et ne sortaient qu'un ou deux jours par semaine. Au début du XX^e siècle, ils ont une bonne vingtaine d'heures de cours par semaine mais aussi 4 à 5 heures d'études dirigées par jour, réparties matin, après-midi et soir, sous l'œil des maîtres d'études, futurs enseignants qui les aident dans l'assimilation de leurs leçons ou dans leurs devoirs. Le lycée moderne s'est construit sur ce modèle du cours magistral où le professeur enseigne mais avec un second temps, où les élèves apprennent, placé hors la classe. La loi de 1902 diminue le temps des études et enjoint aux professeurs de diriger pendant le cours le travail de leurs élèves. Et entre les années 60 et 70, au moment même de la massification de l'enseignement secondaire, les internats, salles d'études des lycées et pions disparaissent, remplacés par un nombre bien moindre de surveillants d'externat ou autres aides-éducateurs.

L'instituteur instruit : il fait travailler

Par ailleurs, les Écoles Normales formaient les instituteurs à un autre métier, celui d'instruire tous les élèves dans le cadre d'une école obligatoire. Le maître est donc celui qui organise en classe le travail de ses élèves, qui leur fait faire sur place les exercices à

2. Chartier Anne-Marie, "En quoi instruire est un métier", Le métier d'instruire, Colloque de La Rochelle, CRDP Poitou-Charentes, 1991.

travers lesquels se montent les apprentissages, qui “fait rabâcher jusqu’à ce que ce soit su”, et doit bien tenir compte du niveau réel des acquisitions quel que soit le programme. Il circule entre les tables, et distribue ses ordres, qu’on appelle consignes : lisez ceci, écrivez, soulignez, untel au tableau, prenez tel cahier, observez cela... Son talent consiste à trouver des activités qui occupent les lièvres et les tortues simultanément, ou à jongler avec des consignes différentes comme le fait l’instituteur de classe unique. Les activités écrites et évaluées à travers lesquelles se manifestent les savoir-faire scolaires relèvent de l’espace de l’école primaire, ce que rappelle la loi de 1956 qui interdit les devoirs à la maison. Le maître était le seul garant de la réalisation des apprentissages et de leur contrôle.

La dévolution aux parents d’une part décisive des apprentissages

Jusqu’à la réforme Haby, les élèves du secondaire issus des milieux populaires ont continué à bénéficier des études surveillées des cours complémentaires et écoles primaires supérieures. Mais en 1960-1970, on a assisté à l’abandon quasi total de l’organisation institutionnelle du temps des études. Dans le primaire, la définition sociale des savoir-faire visés par l’instruction change le jour où tous les élèves vont aller en sixième, y compris les moins bons et que le bruit se répand qu’on ne leur a pas appris à lire. Il va falloir réorienter les apprentissages vers les pratiques exigées au collège (dont bientôt l’anglais), alors que la semaine scolaire raccourcit. Et la démarche constructiviste allongeant le temps de recherche qui doit conduire les élèves à la découverte de la notion, on passe rapidement sur son explicitation et sur les exercices d’application, renvoyés à la maison. Ainsi, dans le primaire comme dans le secondaire, une part décisive des apprentissages scolaires, le “travail à la maison”, est délégué plus ou moins explicitement aux élèves et à leur famille au moment même où le collège unique et l’accès de tous à l’enseignement secondaire convoque des élèves qui n’ont reçu de leurs parents qu’une faible familiarisation avec la culture scolaire.

Le suivi des devoirs, donc le repérage et le traitement des erreurs des élèves fait désormais partie des responsabilités des parents. Et ceux-ci s’y investissent. Les écoliers ne sont pratiquement jamais seuls pour faire leurs devoirs et les mères consacrent au suivi scolaire de plus en plus de temps. Mais au collège les élèves ne sont plus que 40 % à bénéficier exclusivement de l’aide de leurs parents, les devoirs nécessitant alors une plus grande expertise³. Or, les enseignants de collège demandent encore aux parents une implication considérable et la réussite scolaire apparaît liée à un encadrement très serré alors que les parents n’ont pas toujours pu intégrer les savoirs et attitudes nécessaires à la réussite scolaire.

3. Rosenwald Fabienne, “Les aides aux devoirs en dehors de la classe”, Note d’information, Ministère de l’Éducation Nationale, 04, 2006.

Les ambiguïtés de l'aide au travail des élèves

D'ailleurs, ce que les enseignants attendent des parents n'est pas clair. D'un côté, ils ne leur demandent que de veiller à ce que leurs enfants se mettent au travail (fermer la télévision et le portable, sortir livres et cahiers, vérifier que le devoir est fait) mais, de l'autre, ils constatent eux-mêmes en tant que parents qu'il est souvent nécessaire non seulement de faire réciter mais même de reprendre le cours ou le manuel et d'expliquer une notion pour que l'enfant puisse comprendre ce qu'il a à faire et travailler avec profit.

L'implication des parents peut d'ailleurs susciter des tensions familiales graves, provoquant et parfois aggravant le rejet de la sphère scolaire de la part de l'élève d'autant que les parents les plus compétents peuvent être excessifs dans leurs exigences et leurs pressions ou maladroits dans leur efficacité à transmettre leur capital scolaire.

Et si le travail hors la classe⁴ représente l'occasion pour les parents de savoir ce que leur enfant fait à l'école et d'œuvrer pour sa réussite, il aggrave les inégalités sociales et accentue les écarts entre élèves : il y aura ceux qui, ayant compris ce qui a été fait en classe, font leurs devoirs rapidement, décontextualisant la notion apprise en cours et l'appliquant au nouveau contexte de l'exercice ; ceux qui peinent à transférer mais que le coup de pouce d'un parent (ou d'un professeur) va aider à faire le lien entre le cours et l'exercice ; et ceux qui n'ayant pas compris la notion en classe et ne sachant même pas qu'il doit y avoir un lien avec ce qui y a été fait, travaillent au hasard, perdent leur temps et mémorisent des absurdités, même s'ils sont dans une étude surveillée ou inscrits à une association d'accompagnement à la scolarité.

C'est que l'accompagnement scolaire (terme apparu au début des années 80) est né de demandes émanant des parents dans les quartiers populaires. Des dispositifs ont été mis en place avec le concours de collectivités locales par des associations qui recrutent des bénévoles ou des personnels à la formation très hétérogène. Ils impliquent une démarche volontaire des parents et ne concernent qu'une partie des élèves, pas toujours ceux qui en auraient le plus besoin, et selon des modalités très diverses car les enseignants, qui valorisent l'autonomie, disent aux élèves de se prendre en main et d'apprendre à trouver des aides, dans l'établissement ou ailleurs. Et l'on rencontre aujourd'hui des formes d'accompagnement qui ont pour principe de remplacer les parents mais très peu de lieux où l'étude est "dirigée" au sens où les élèves y bénéficient de l'expertise d'enseignants capables d'analyser leurs erreurs ou blocages et de mettre en place les apprentissages qui n'ont pas été réussis antérieurement. Ainsi ces dispositifs permettent à des élèves de se présenter à l'école avec un travail *fait*, mais pas toujours de réali-

4. Rayou Patrick, Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire, PUR, 2009.

ser les progrès requis, d'autant que leurs difficultés s'enracinent en amont, dans le sens qu'ils donnent au travail scolaire.

Les malentendus qui installent les difficultés scolaires

Il ne s'agit pas de travailler, mais d'apprendre et de comprendre

Les sociologues d'ESCOL⁵ ont montré comment se construisent les différences de compréhension des élèves et que des malentendus se renforcent pour certains tout au long de leur parcours scolaire: ils se méprennent sur ce qu'on vient faire à l'école. Ils pensent qu'un élève doit être sage, arriver à l'heure, lever la main avant de parler. Ils ne pensent pas qu'un bon élève est celui qui a appris et compris des savoirs sur le monde, la société, lui-même et les autres. Ils confondent les tâches qu'on leur donne à faire avec celles de l'ouvrier: il faut s'en acquitter, et c'est une dépense à perpétuité, qui ne se capitalise jamais. Quand on demande à des élèves de primaire de décrire une journée de classe, à aucun moment ils ne diront qu'ils ont appris quelque chose. On pourrait croire qu'ils passent leur journée à monter et descendre des escaliers, enfiler et retirer des manteaux pendant que la maîtresse écrit au tableau et distribue des cahiers... Et au collège, au lycée, si on leur demande à quoi ça sert de venir et de travailler en classe, beaucoup vous diront que c'est pour avoir un bon métier plus tard, qu'il faut aller au bac, ne pas redoubler! La plupart des élèves ne parlent à aucun moment de l'intérêt qu'ils ont trouvé aux savoirs, à l'ouverture sur le monde, sur la vie, au développement culturel dans l'ici et maintenant, par l'activité intellectuelle qu'ils pratiquent à l'École. La scolarité n'est pour ces élèves qu'une course d'obstacles pour *aller le plus loin possible*.

Ils n'ont pas compris que les tâches n'y valent que par ce qu'elles permettent de comprendre, que les exemples ne valent que par le générique, le concept qu'ils permettent d'approcher. Ils ne méprennent pas le sens des activités scolaires. Quand on leur demande ce que c'est que la grammaire, ils répondent: "c'est du français, c'est ce qu'on fait avec Mme..."

Tel élève en cours de technologie⁶ doit apprendre à faire un schéma de circuit électrique mais au lieu d'une attitude d'appropriation du savoir, il manifeste de la docilité vis-à-vis des consignes. Le professeur ne s'aperçoit pas qu'il n'a pas compris ce qu'est un schéma, parce qu'on ne lui a jamais appris à abstraire et *décontexter*.

5. Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs, Armand Colin, Paris, 1992; Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, "Ces malentendus qui font la différence", in Terrail Jean-Pierre, La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux, La Dispute, 1997, p. 105-122.

6. Bonnery Stéphane, Comprendre l'échec scolaire, La Dispute, 2007.

tualiser. L'élève est content de faire s'allumer son ampoule et croit que c'est par gentillesse que le professeur permet de ne pas représenter la *bonne* longueur des fils ou leur entortillement. Le professeur n'a pas pensé à expliciter la différence entre dessin et schéma, et les élèves familiers de la culture scolaire l'ont compris tout seuls. Tant pis pour celui qui n'a compris ni le principe du schéma, ni celui du circuit électrique!

Faire apprendre implique de suivre les allers et retours du savoir s'élaborant

La prise en compte de la chaîne complète du travail scolaire entre ses deux milieux, l'école et la maison permet de dégager deux lectures d'une même séance de classe⁷. Du point de vue de l'enseignant, une longue phase de diverses activités (lire un texte, souligner les verbes, les mettre à l'infinitif, faire des listes, donner des exemples) devait stabiliser les formes générales des temps composés qu'il s'agit de faire acquérir. La séance s'est bien passée, les élèves ont adhéré au projet et déployé beaucoup d'énergie. Mais de nombreux élèves fournissent des réponses erronées qui ne sont ni reprises ni retravaillées et font comme si chaque question du maître donnait lieu à une épreuve dans laquelle l'essentiel n'est pas la réflexion mais la compétition: "capter l'attention du maître en levant son ardoise le premier pour gagner... de voir avec jubilation sa réponse écrite au tableau." Là où l'enseignant pense que le cumul de bonnes réponses construit une notion, beaucoup d'élèves se croient dans un nouvel exercice dans lequel ce qui se conserve n'est pas tant la structure grammaticale que la règle du jeu et s'inscrivent dans une logique de loterie dans laquelle le coup précédent demeure sans conséquence sur le coup suivant.

Observer le travail des élèves, que ce soit à la maison ou à l'étude, confirme le malentendu: la plupart des élèves ne se réfèrent pas à la séance du matin pour construire les phrases demandées aux temps composés. Ils reprennent les exemples dictés lors de la leçon, remplacent un mot par un autre et font de nombreuses erreurs comme de substituer au verbe *revenir* au passé composé - *ils sont revenus* - le verbe *être* au présent - *ils sont de retour* - ce qui témoigne d'une incompréhension totale de l'exercice et peut-être même de la grammaire. Les élèves qui, à l'association d'aide aux devoirs, ont vu certaines de leurs réponses invalidées par un animateur, ont parfois trouvé une réponse correcte, mais sans que ce dernier n'entreprenne de reprendre la notion de *verbe auxiliaire* ou de *participe passé*.

La correction collective le lendemain se fait aussi à l'oral et le professeur retient les bonnes réponses mais ne s'attache pas à chercher la source des erreurs, dénoncées rapidement comme telles. Et la logique de compétition pour répondre qui est celle des élèves prend le pas sur l'explicitation par le maître et la compréhension par

7. Bautier Elisabeth, Rayou Patrick, Les inégalités d'apprentissage, PUF, 2009.

les élèves des principes de la conjugaison. Ceux-ci resteront pour la majorité aussi obscurs qu'auparavant.

Conclusion

Le travail hors la classe constitue un analyseur privilégié des difficultés scolaires des élèves dont elle suppose l'autonomie alors qu'elle est à construire: faire un exercice suppose d'avoir compris un contenu conceptuel pour le mettre en œuvre sur des cas particuliers. On ne peut découpler deux "espaces-temps" distincts où d'abord le professeur fait cours et où ensuite l'élève apprend. Il s'agit pour enseigner de remarquer les acquisitions et comprendre les lacunes des élèves. Si des adultes distincts doivent être responsables de chacun de ces moments, et si l'École prétend sérieusement être à elle-même son propre recours, il s'agirait qu'ils puissent collaborer véritablement, ce qui impliquerait d'abord de le vouloir et ensuite de posséder une expertise, dont manquent nécessairement la plupart des parents, mais aussi beaucoup d'intervenants scolaires ou périscolaires de bonne volonté, comme bien des employés des sociétés prestataires de cours particuliers.

Sylvie CADOLLE

*Maître de conférences en sciences de l'éducation,
IUFM de Paris, Paris IV-Sorbonne, équipe ESCOL-CIRCEFT*