

- Page 1 : Un rappel historique en guise d'introduction
- Page 2 : Le travail personnel trop souvent réduit aux devoirs à la maison
- Page 10 : Le travail personnel de l'élève
- Page 13 : En classe, susciter l'engagement et la persévérance
- Page 19 : Conclusion
- Page 20 : Bibliographie

REPRÉSENTATIONS ET ENJEUX DU TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

UN RAPPEL HISTORIQUE EN GUISE D'INTRODUCTION

Jusqu'au début du XX^e siècle, le travail personnel des élèves était au centre de l'enseignement, qui se répartissait de la manière suivante : un tiers du temps d'apprentissage en classe avec un enseignant (20 heures par semaine) et deux tiers du temps de travail personnel avec des répétiteurs (40 heures par semaine). La massification progressive, qui s'est largement accentuée dans la seconde moitié du XX^e siècle, a bouleversé cette organisation. Avec la réforme de 1902, les répétiteurs deviennent des fonctionnaires d'externat et sont davantage associés à l'enseignement, pour finalement être reconnus comme des professeurs adjoints.

La modernisation des pratiques d'enseignement, débutée sous Jules Ferry, a imposé comme norme le cours d'une heure à la place de la classe de deux heures, favorisant l'apparition du cours magistral centré sur la transmission directe. Dans le même temps, l'accent a aussi été mis sur la formation de l'intelligence par l'observation et l'expérimentation (et non plus la répétition). Le rôle du répétiteur chargé d'encadrer et d'accompagner l'élève dans son travail personnel a



Par Rémi Thibert

Chargé d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

donc largement décrié, reportant ce travail hors de l'école, c'est-à-dire dans les familles. Ce mouvement a changé la nature du travail attendu : on passe d'un travail prescrit à une forte attente d'autonomie de la part des élèves (Kherroubi, 2009) ●, alors même que l'autonomie individuelle des élèves est très différente de l'autonomie scolaire attendue (Périer, 2014). C'est pourquoi le travail personnel de l'élève est souvent réduit au travail à la maison, autrement dit aux devoirs. Nous verrons dans ce dossier que le travail personnel des élèves non seulement ne peut pas se réduire aux devoirs à la maison, mais que c'est le moment le moins propice au travail personnel, et donc aux apprentissages.

« On a redécouvert depuis une vingtaine d'années l'importance du travail personnel des élèves et de l'encadrement de ce travail

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

par des adultes qualifiés. Or c'est précisément cet encadrement organisé et institutionnalisé du travail personnel des élèves qui a été gravement affecté par l'effacement des répétiteurs » (Savoie, 2003). Sans revenir à un enseignement qui serait inadapté et irréalisable aujourd'hui, il est urgent de se reposer la question du travail personnel de l'élève et de « réfléchir à une coordination efficace du travail des enseignants avec celui d'autres acteurs pédagogiques qui seraient investis, de façon formelle, d'une partie de la formation et de l'éducation des élèves » (Savoie, 2003). Treize ans après, cette préconisation est toujours pertinente et d'actualité si l'on en juge par les différents rapports parus récemment sur cette thématique (notamment celui de l'Observatoire des pratiques en éducation prioritaire, 2016).

Nous nous focaliserons dans ce dossier sur les devoirs à la maison dans une première partie avant d'aborder le travail personnel des élèves pour la classe hors la classe. Enfin, nous aborderons les questions de motivation et d'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

LE TRAVAIL PERSONNEL TROP SOUVENT RÉDUIT AUX DEVOIRS À LA MAISON

Le travail personnel des élèves ne peut se réduire aux devoirs à la maison, – à moins de considérer que les élèves ne travaillent pas en classe ou dans l'établissement –, et commence nécessairement dans la classe. La question de « l'aide au travail personnel de l'élève doit nous aider à (re)faire vraiment de la classe "un lieu où les élèves travaillent"... Sinon quelle dérision cela serait que de vouloir les aider à quelque chose que l'on n'a pas déjà engagé avec eux ! » (Meirieu, 2006). La notion de **travail personnel de l'élève est donc bien plus large** et peut être définie comme un ensemble de processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement (connaissances et compétences).

LE TEMPS DE TRAVAIL DE L'ÉLÈVE ET SA NATURE

Meuret et Bonnard ont établi une typologie du temps scolaire :

- en classe : il y a le **temps prescrit** (emploi du temps idéal, d'après les textes) auquel il convient de retirer les heures non prévues par manque de ressource, les absences et retards (des enseignants et des élèves), les diverses pauses, pour obtenir le **temps de travail**. Si on en retire encore les temps d'installation des situations pédagogiques, ceux consacrés aux tâches administratives, à rétablir l'ordre, à attendre, à se préparer à une tâche, à rêver, on obtient l'**effort en classe**, c'est-à-dire le temps où l'élève est réellement engagé dans la tâche scolaire, où il est attentif ;
- hors la classe : il y a aussi une différence entre le temps prescrit et le temps réel de travail. Si on enlève le temps nécessaire à l'installation et le temps pris pour rêver, on obtient le **temps d'effort hors la classe**, c'est-à-dire le temps où l'élève s'engage réellement dans la tâche.

On imagine aisément la difficulté à mesurer ces temps et à calculer le temps de travail personnel effectif de l'élève et plus encore son rendement (Meuret & Bonnard, 2010). En 1911, le dictionnaire Ferdinand-Buisson définit les **devoirs scolaires** comme « *tout travail écrit que l'élève doit exécuter comme suite et comme application d'une leçon exposée ou dirigée par le maître. Cet exercice, dont on a longtemps abusé dans les écoles, doit y être maintenu, parce qu'il offre un moyen de provoquer l'effort personnel des enfants, tout en assurant le contrôle de l'enseignement reçu* » (Danguèger en 1911, disponible dans le [dictionnaire Ferdinand-Buisson](#)).

Le « travail hors la classe pour l'école », terme consacré et consensuel pour les chercheurs pour parler des devoirs à la maison, même si ceux-ci peuvent avoir lieu ailleurs qu'à la maison, peut avoir des origines diverses (Glasman & Besson, 2004) :

- le travail explicitement demandé par l'école : les « leçons » et les « devoirs » : « *L'objectif affiché de ces tâches est de permettre tout un travail d'appropriation des notions apprises en classe, que ce soit par la familiarisation, la manipulation, l'exercice, la mémorisation* ». On peut y voir aussi d'autres fonctions : « *enjeu de "fixation" des élèves dans le scolaire, enjeu entre les disciplines ou plutôt entre les enseignants des différentes disciplines, enjeu d'image des enseignants, enjeu dans le va-et-vient entre école et familles, etc.* » ;
- le travail « en plus » donné par les familles ou choisi par les élèves, en lien direct avec les attentes scolaires. Il peut s'agir de cours particuliers, de cahiers de vacances, etc.

des devoirs à la maison libère un temps d'étude, que ce soit pour des leçons, la mémorisation de résumés ou de quelques vers d'une récitation, de la lecture plus ou moins longue, selon l'âge.

UNE PRATIQUE BIEN ANCRÉE

Le traitement par la recherche des spécificités du travail de l'élève renvoie essentiellement à la notion de **devoirs**, défini comme « *le travail donné aux élèves par les enseignants et qui doit être effectué hors du temps scolaire* » (Cooper, 1989, cité par Bonasio & Veyrunes, 2014). Ces devoirs peuvent être réalisés dans le temps périscolaire (temps organisé au sein de l'établissement) ou le temps extrascolaire (à la maison, voire de manière informelle dans l'enceinte de l'établissement).

Dans ce dossier, nous nous intéresserons uniquement aux premiers travaux. Le deuxième aspect a été traité dans un Dossier d'actualité sur le marché de l'éducation (Cavet, 2009).

Les devoirs à la maison ont été explicitement interdits par la circulaire ministérielle de 1956, dont le premier point portait sur la modification des horaires dans les écoles primaires élémentaires et ménageait des horaires de cours de telle manière que cinq heures par semaine soient consacrées à la rédaction des devoirs. Les principes explicités dans cette circulaire sont assez intéressants par ailleurs : excès de travail écrit exigé des élèves, horaire quotidien trop long (« *le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de onze ans s'accommodent mal d'une journée de travail trop longue* »), mais surtout « *le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité* ». La rédaction des devoirs va donc être reportée sur le temps de travail en classe. Par ailleurs, la circulaire précise la nuance à apporter entre « devoir » et « exercice ». Si l'exercice correspond à des applications directes de la leçon et permet une compréhension immédiate, le devoir implique un effort de réflexion, de composition, de rédaction et de présentation. L'interdiction

Les objectifs des devoirs écrits peuvent répondre à plusieurs finalités. Glasman et Besson (2004) distinguent :

- les devoirs de pratique : pour renforcer les acquisitions ;
- les devoirs de préparation : pour donner aux élèves une connaissance du sujet prochainement étudié en classe ;
- les devoirs de poursuite : pour faire utiliser aux élèves des concepts dans d'autres situations ;
- les devoirs de créativité : qui relèvent davantage de l'analyse.

Le temps des devoirs

Les devoirs « à la maison » restent une composante essentielle du métier d'élève (Rayou, 2009). Une étude sur les lycéens français montre qu'en moyenne, un élève de lycée passe plus de 7 heures par semaine à faire ses devoirs. Cette moyenne cache d'énormes disparités selon le type d'établissement (lycée général, technologique ou professionnel), selon le sexe des élèves ou



encore selon leur milieu socio-économique et l'environnement familial (Michaut, 2013). Les élèves de collèges déclarent massivement faire leurs devoirs et, dans l'immense majorité, à la maison bien plus qu'au collège dans les lieux dédiés tels que la permanence, le CDI (Centre de documentation et d'information) ou encore dans des bibliothèques (Félix, 2004).

L'OCDE estime que le temps passé à faire les devoirs à la maison a diminué d'une heure entre 2003 et 2012, passant de 5,9h en moyenne à 4,9h, sur l'ensemble des pays étudiés (OCDE, 2016). Les situations sont très diverses d'un pays à l'autre. Les devoirs peuvent être très encadrés par la loi (en Belgique par exemple) ou absent des instructions officielles (aux États-Unis, en Finlande, au Japon par exemple), même si dans ces derniers pays certains enseignants donnent très peu de devoirs alors que d'autres enseignants en donnent beaucoup : « *Les pays n'ont pas encore trouvé la manière la plus efficace d'utiliser le temps de leurs élèves* » (OCDE, 2016).

En plus du temps passé à faire le travail demandé à la maison, les devoirs prennent aussi du temps pendant la classe, pour vérifier qu'ils ont été faits et pour les corriger. Ce temps est généralement jugé inefficace en termes d'apprentissages, ce qui explique peut-être que plus de 30 % des enseignants ne vérifient pas ou peu les devoirs faits à la maison. La France se situe au-dessus de la moyenne européenne : les pays où les devoirs sont le plus corrigés (autour de 20 %) sont l'Espagne, le Royaume-Uni et l'Italie, et ceux où ils sont le moins corrigés (autour de 50 %) sont la Belgique, la Suède et la Finlande (Isac *et al.*, 2015).

Une pratique communément admise ?

Bien que très controversés par les résultats de la recherche, les devoirs sont omniprésents dans le quotidien des élèves, des enseignants et des parents et ne font pas débat. Il y va de la liberté pédagogique de chaque enseignant, sans que celle-ci ne se réfère à une quelconque politique d'établissement en la matière, et qui se traduit par des situations très diverses au sein d'une même école. Les enseignants dé-

clarent par ailleurs ne pas savoir ce qu'en pensent leurs inspecteurs, et ces derniers n'interviennent pas ou peu sur la question (Glasman & Besson, 2004). En France, les enseignants stagiaires semblent plébisciter les devoirs hors la classe, mais estiment en majorité que le lieu le plus approprié reste l'établissement scolaire et non pas les familles. D'ailleurs, les « études surveillées » en primaire sont très majoritairement assurées par les enseignants. Il semblerait qu'on assiste à un changement de professionnalité enseignante dans la mesure où la classe n'est plus vue comme le seul lieu d'apprentissage (Charles, 2009).

La pratique des devoirs à la maison est assez généralisée, que ce soit en école primaire ou dans le secondaire. Mais les situations varient d'un enseignant à l'autre, et même d'un moment à l'autre pour un même enseignant. Les objectifs diffèrent selon les personnes et les moments : fixer les apprentissages ; viser l'autonomie des élèves ; communiquer avec les familles. Les parents jouent massivement le jeu, surtout en primaire : en 2004, 75 % des enfants se faisaient aider d'une manière ou d'une autre (Caillet & Sembel, 2009).

D'ailleurs, comme le rapporte aussi l'Observatoire des pratiques en éducation prioritaire à propos du [travail de l'élève hors la classe](#) de l'académie de Créteil ●, les parents sont aussi très demandeurs, et jugent souvent le sérieux d'un enseignant à la quantité de devoirs donnés. Ceci explique l'individualisme des pratiques enseignantes et le manque de coordination pédagogique entre enseignants, rendant la gestion des devoirs à certaines périodes de l'année compliquée à gérer par les élèves dans le secondaire. Aux États-Unis, pour éviter ceci, des écoles ont mis en place une politique des devoirs (approche TIPS : *Teachers involve parents in schoolwork*) qui spécifie la fréquence, la durée, les objectifs, les méthodes, etc., en lien avec les parents (Glasman & Besson, 2004).

Pour les lycéens, le travail « à la maison » consiste essentiellement (par ordre d'importance) à relire ses cours, apprendre par cœur et enfin réaliser des exercices. Deux types de stratégies d'apprentissage apparaissent (Michaut, 2013) :

● Voir l'interview d'Alain Pothet et de Martine Amable à propos de la genèse de l'Observatoire sur le site du [Centre Alain-Savary](#).

A propos du partenariat école-familles, lire l'article de Périer (2007) : « Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école-familles en question ».

Voir aussi Reverdy (2016) pour le « deal éducatif » passé dans certaines familles entre les parents et leurs enfants : s'ils font leurs devoirs, alors ils peuvent faire ce qu'ils veulent ensuite en termes de loisirs.

- les stratégies qui s'accommodent d'un apprentissage en surface, que l'on retrouve plutôt en lycée professionnel : l'élève se contente de recopier, d'apprendre par cœur mais ne comprend pas le sens des savoirs scolaires, il est uniquement dans la reproduction ;
- les stratégies, plus présentes en lycée général et technologique, qui visent un apprentissage en profondeur : exercices, synthèses ou lectures complémentaires, qui donnent du sens à ce que fait le lycéen.

Cherchant à s'assurer que les devoirs seront bien faits par les élèves et non par leurs parents, les enseignants proposent des devoirs simples, qui sont essentiellement des activités de répétition et de mémorisation, ne nécessitant ni réflexion ni aide. Or ce travail n'est ni mobilisateur ni efficace pour les apprentissages, même s'il est nécessaire et incontournable pour acquérir des automatismes de base. C'est ce que Maulini nomme le « paradoxe d'apprentissage scolaire » (2000, cité par Glasman & Besson, 2004).

C'est donc bien le sens accordé au travail personnel qui fait débat. Or, seuls 16 % des élèves sont capables de donner du sens aux devoirs qu'ils ont à faire (Begoc, 2002, citée par Glasman & Besson, 2004), alors qu'on sait que leur motivation à s'engager dans un travail intellectuel vient du sens que les élèves donnent aux activités (cf. la démarche de projet, Reverdy, 2013).

Un compromis social

À la fois « *désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisant et source de tension* » (Favre & Steffen, 1988, cités par Glasman & Besson, 2004), la pratique des devoirs à la maison est toujours passée outre son interdiction. La question des devoirs à la maison fait polémique depuis la fin du XIX^e siècle si l'on en juge, par exemple, la teneur de nombreux articles dans la revue suisse *L'éducateur* (70 articles recensés entre 1865 et 1900, voir Glasman & Besson, 2004).

Si la pratique perdure, c'est que les devoirs agissent en fait comme un compro-

mis social entre l'école et les familles, compromis qui apparaît comme le moins mauvais possible (Netter, in Kus & Martin-Dametto, 2015) et plus important que le compromis cognitif (Caillet & Sembel, 2009). Une majorité de familles les plébiscite, y compris celles qui en seraient les premières victimes (Bonasio & Veyrunes, 2016). Leur interdiction restant illusoire, la question porte donc maintenant sur la nature du partenariat à nouer dans le cadre de ces devoirs. Les devoirs structurent l'emploi du temps des élèves après l'école. C'est le moment où l'autorité parentale s'exerce en lien avec les loisirs (autorisés ou non selon l'avancée des devoirs). Des accords plus ou moins tacites structurent la gestion du temps du soir. Plus largement, les devoirs relèvent d'un arrangement institutionnel et d'une culture implicite du système éducatif.

Typologie des manières d'étudier

Voici une typologie des manières d'étudier des élèves proposée par Michaut (2013) :

- les « productifs » qui sont ceux qu'on appelle les « bons élèves ». Ce sont surtout des filles, de milieux favorisés, dans une filière générale ;
- les « laborieux » qui sont proches des précédents, se montrant méticuleux mais réussissant moins bien. On les trouve dans la voie générale et technologique ;
- les « dilettantes » qui étaient plutôt bons au collège, venant de milieux intermédiaires ou favorisés. Ils réussissent sans trop se mobiliser ;
- les « oisifs » qui travaillent peu et sont assez éloignés des exigences scolaires, qui sont issus de milieux défavorisés et ont connu des difficultés scolaires dans leurs parcours. On les trouve dans les filières professionnelles principalement.



DEVOIRS À LA MAISON ET RÉUSSITE SCOLAIRE

L'efficacité des devoirs à la maison reste très relative pour les chercheurs. Outre-Atlantique, deux recherches (des méta-analyses) sont souvent citées : Cooper *et al.* (2006) et Trautwein et Köller (2003), mais elles ont été critiquées parce qu'elles se basaient sur quelques approximations et étaient trop dépendantes des systèmes de notation utilisés par les enseignants. En outre, leur interprétation pose problème car elles établissent une corrélation entre le temps passé aux devoirs et la réussite scolaire, corrélation réaffirmée depuis par d'autres recherches, mais sans que l'on puisse conclure dans quel sens tout ceci fonctionne : les bons élèves passent-ils plus de temps à faire leurs devoirs, ou passer du temps sur les devoirs rend-il les résultats des élèves meilleurs ?

Travailler plus pour mieux réussir ?

Cette relation n'a toujours pas été clarifiée par la recherche (Glasman & Besson, 2004 ; Bonasio & Veyrunes, 2014). Certains parlent même d'absence de corrélation entre le temps de travail personnel (à la maison et en classe) et les performances scolaires : « *L'école récompense le travail beaucoup moins qu'elle ne prétend le faire* » (Meuret & Bonnard, 2010).

Pourtant, le discours largement répandu au sein de l'institution, comme chez les différents acteurs, met en exergue le travail personnel sans lequel la réussite scolaire ne serait pas possible. Une non-réussite (scolaire) est donc liée à un manque de travail, c'est du moins ce qui ressort de l'étude des bulletins scolaires par exemple. Le travail, « norme visible », cache une « norme invisible » (comprendre, mettre en relation, etc.) qui permet réellement de rentrer dans le travail scolaire, mais qui n'est jamais discutée ni même travaillée. Cette vision (erronée) est très fortement liée au concept de méritocratie scolaire (Brown *et al.*, 2010 ; Duru-Bellat, 2006).

Barrère a établi une typologie des lycéens qui montre bien que la réussite n'est pas

nécessairement liée à la quantité de travail fourni. Les lycéens se classent de la manière suivante : le bosseur, le fumiste, le moyen, le touriste et le forçat. Pour ces deux derniers, il y a décalage entre leur investissement et les résultats (nommé « croyance dans l'équivalent travail » par Barrère, 2003).

On peut aussi se référer à la méta-analyse de Hattie (2008) qui s'est entre autres penché sur les devoirs à la maison : ceux-ci n'ont qu'un impact très limité sur les résultats scolaires, en particulier en primaire. C'est en tout cas beaucoup moins important que les facteurs pédagogiques ou relationnels entre enseignants et élèves. Cependant, les devoirs à la maison peuvent être efficaces sous certaines conditions (Glasman & Besson, 2004) :

- l'impact sur les résultats scolaires est plus important pour les niveaux les plus élevés. Les devoirs semblent donc plus adaptés au niveau de l'école secondaire que primaire (Bonasio & Veyrunes, 2014 ; Cooper *et al.*, 2006). Un apport positif des devoirs a pu être montré au collège pour les mathématiques ;
- les directives données doivent être claires, explicites, et ne doivent pas contrevvenir au rythme des élèves ;
- le type de devoirs influe sur leur efficacité : les devoirs de pratique sont les plus fréquents, mais leur efficacité est très limitée du fait de l'ennui qu'ils suscitent ; les devoirs de prolongement sont plus motivants, mais leurs effets sur l'apprentissage ne sont pas avérés ; les devoirs créatifs sont plus stimulants, mais ils risquent de creuser les inégalités sociales.

De l'implicite des devoirs

Les devoirs relèvent grandement de l'implicite et mettent en difficulté les élèves qui ne savent pas comment s'y prendre pour apprendre une leçon. « *L'apprentissage de la leçon est une commande implicite en début d'année que les professeurs ne réitèrent que rarement par la suite [...]. Il existe un véritable "flou" autour de l'expression "apprendre une leçon", dont le sens et la méthodologie*

ne vont pas de soi pour les élèves » (Glasman & Besson, 2004). Apprendre une leçon, réviser un contrôle ou préparer un exposé ne va pas de soi et nécessite un réel apprentissage, alors que bien souvent celui-ci n'est pas questionné ni travaillé. La pédagogie mise en place, souvent inspirée d'un modèle transmissif, « *suppose déjà construites des capacités dont on se contente de déplorer l'absence...* » (Meirieu, 2006).

Pour Bonasio (2015), l'apprentissage d'une leçon nécessite une activité cognitive complexe et très mobilisatrice, ainsi qu'une certaine autonomie que les élèves n'ont pas, les mettant dans une situation délicate, alors que les exercices écrits constituent un étayage nécessaire aux élèves en difficulté. L'interdiction des devoirs, très peu, voire pas du tout respectée, peut ainsi aller à l'encontre de ce qu'elle est censée combattre et aboutir à renforcer les inégalités.

Externalisation ou internalisation de l'aide au travail personnel ?

Rayou rappelle l'importance cruciale d'internaliser les dispositifs de soutien, parce que ces moments de travail personnel permettent de voir comment les élèves travaillent réellement, pour peu qu'un professionnel puisse les observer et voir avec eux le cheminement qu'ils empruntent. Cette observation a été mise à mal par l'externalisation qui a eu cours depuis longtemps.

Kakpo et Rayou dénoncent le creusement des inégalités engendrées par l'externalisation du travail des élèves : « *Le travail hors la classe des élèves, parce qu'il est relativement peu cadré par l'institution scolaire, parce qu'il suppose de la part des élèves une autonomie que tous n'ont pas nécessairement acquise ou encore parce qu'il fait intervenir une pluralité d'acteurs aux intérêts divergents nous semble, de ce point de vue, un analyseur particulièrement pertinent de leur construction au quotidien* » (Kakpo & Rayou, 2010). Cette externalisation est tellement rentrée dans les mœurs qu'elle ne pourrait sans doute pas être com-

plètement ré-internalisée. L'école doit donc penser le lien avec les dispositifs et pratiques extérieurs à l'école et faire des tiers intervenants (périscolaire, associations, parents, etc.) de réels collaborateurs, avec une formation adéquate, au risque que les politiques mises en place ne soient suivies d'aucun effet significatif. Aujourd'hui, l'aide aux devoirs se montre efficace soit parce que les acteurs sont fortement associés, comme dans le cas de la co-intervention en classe, soit parce que ce sont des enseignants (souvent de la discipline concernée) qui interviennent et sont à même de discriminer les types de difficultés que les élèves rencontrent et de penser les remédiations en conséquence.

« Globalement, les interventions des enseignants relèvent davantage de la remédiation que celles des autres acteurs de l'accompagnement ; ils diagnostiquent mieux les lacunes [...]. Nous avons pu aussi voir des formes émergentes de coopération entre enseignants, qui nous semblent aussi très favorables à la mise en œuvre d'une meilleure circulation du travail des élèves, puisque certains enseignants responsables du soir n'hésitent pas à transmettre à ceux du matin ce qu'ils ont cru comprendre des acquisitions ou des lacunes des élèves qu'ils ont vu et fait travailler. Ces dynamiques montrent bien que, devenu un indicateur de l'activité réelle des élèves autant que moyen de remédier à leurs difficultés d'apprentissage, le travail hors la classe pourrait se révéler être un atout plutôt qu'un obstacle à une réelle démocratisation de l'accès aux savoirs » (Kakpo & Rayou, 2010).

Mais une ré-internalisation des devoirs ne suffit à résoudre tous les problèmes.



« Les effets positifs mais aussi négatifs que peuvent produire les dispositifs d'aide aux devoirs dépendent intrinsèquement de ce qui circule entre classe et dispositifs hors la classe » (Kakpo & Netter, 2013).

Le lien entre le travail en classe et hors la classe : où et avec qui ?

Le rapport de Glasman et Besson conclut sur la nécessité de terminer une séance par un moment pendant lequel les élèves puissent s'approprier ce qui a été vu en classe, afin de préparer le travail à faire en dehors de la classe. Les auteurs précisent quand même que, pour les élèves les plus fragiles, ce temps de travail hors la classe gagnerait à se faire au sein de l'établissement avec des personnels aptes à aider les élèves. Ils plaident pour la réintroduction de l'étude surveillée et pour repenser la salle de permanence afin que celle-ci devienne réellement une salle d'étude avec le personnel adapté disponible (Glasman & Besson, 2004). Les autres lieux sont aussi à interroger et/ou à créer, avec une ouverture plus large des CDI ou 3C (Centres de connaissance et de culture), des différentes salles accessibles aux élèves et qui permettraient la discussion, le débat ou encore l'entraînement à l'oralisation. La création de salles d'études ouvertes aux parents est une autre piste envisageable.

Dans les structures existantes qui prennent en charge le travail hors la classe, ce sont bien souvent d'autres personnes que des enseignants qui s'occupent des élèves et qui se situent davantage du côté d'une « prestation de services » plutôt que sur la base d'un dialogue authentique entre différents acteurs. L'articulation avec la classe n'est donc pas pensée : « Or le partage de la responsabilité éducative est exigeant. Il ne s'agit pas d'avoir une approche cloisonnée du travail éducatif (aux uns les missions "nobles" de l'enseignement, aux autres les actions "vulgaires" de l'animation), mais d'en faire un objet de "travail conjoint" » (Federini, in Kus & Martin-Dametto, 2015). C'est une des conditions pour un partenariat réussi. Le [rapport de l'académie de Créteil](#) (Ob-

servatoire des pratiques en éducation prioritaire, 2016) insiste aussi sur cette articulation et sur la nécessité de coordonner les actions qui sont parfois très dispersées : « Il ne s'agit pas de leur abandonner l'organisation du travail du soir, mais d'articuler les différents temps de l'enfant afin d'améliorer les objectifs communs et créer les conditions d'un partenariat plus efficient avec l'Éducation nationale ».

Un réel suivi individualisé des élèves n'est possible que lorsqu'une action collective basée sur une forte volonté des équipes existe. Ces conditions sont rarement présentes car cet accompagnement « reste faiblement institutionnalisé » (Berthet, in Kus & Martin-Dametto, 2015).

L'ESPACE FAMILIAL, FACTEUR DE RISQUE OU DE RÉUSSITE ?

Avec l'externalisation de l'aide au travail personnel des élèves, les devoirs passent peu à peu sous la responsabilité des familles. Un des arguments récurrents avancés consiste à dire que les devoirs à la maison sont un moyen de créer du lien entre l'école et les familles. Il est intéressant de noter que ce lien entre l'école et les familles justifiait le recours au cahier de texte individuel (circulaire du 3 mai 1961) et est réaffirmé dans la circulaire n° 2010 du 6 septembre 2010 relative au cahier de texte numérique.

Cette affirmation est toutefois remise en cause par certains. En effet, les devoirs d'aujourd'hui ressemblent aux devoirs d'il y a plusieurs dizaines d'années en arrière en faisant la part belle à la mémorisation et à la répétition, et ils restent toujours un moment difficile dans les familles. Ils ne montrent pas la réalité de la classe qui a bien évolué depuis. Comment penser dès lors qu'ils sont le reflet de ce que font les élèves (Glasman & Besson, 2014) ?

L'implication des familles

Aujourd'hui, il est indéniable que les parents s'impliquent fortement dans les devoirs, surtout dans les milieux popu-

lares. On constate une volonté de plus en plus grande des familles d'avoir un contrôle sur les parcours scolaires de leurs enfants. Ce n'est pas nouveau pour les milieux favorisés, mais ça l'est davantage pour les classes moyennes et populaires, même si ces dernières subissent davantage l'ordre scolaire que les autres. On est loin de la démission parentale si souvent dénoncée. Les familles populaires sont largement mobilisées autour des devoirs scolaires et, pour certaines, ne comprennent pas que des enseignants n'en donnent pas. Cette évolution s'inscrit dans un cadre plus large, celui de l'école devenue indispensable, où la réussite scolaire est devenue plus importante qu'avant pour s'insérer socialement et professionnellement (voir aussi Thibert, 2013, 2014). « *Le travail réalisé pour l'école en dehors de l'école aurait donc changé de statut* » (Glasman & Besson, 2004) : la réussite scolaire est devenue plus large et englobe tout le travail académique qui se fait hors les murs. C'est pourquoi les parents investissent davantage cet espace, et les familles sont devenues des institutions de sous-traitance pédagogique.

D'autre part, si l'objectif des devoirs à la maison est de rendre les élèves plus autonomes, la réalité est toute autre, dans la mesure où certains parents en font un encadrement très strict et très prescriptif, voire font les devoirs en même temps que leurs enfants. D'autres familles s'inscrivent davantage dans un processus de résistance pédagogique, soit en privilégiant les écoles privées, soit en reprenant chez eux les anciens codes scolaires (Kakpo, 2012). Cette implication grandissante se fait parallèlement à des offres toujours plus nombreuses d'accompagnement scolaire, que ce soit par des officines privées ou par des associations et dispositifs d'aide aux devoirs.

Des effets positifs de l'implication des parents...

Une étude américaine (méta-analyse tirée de quatorze études) a montré l'influence de l'investissement des parents

dans les devoirs à la maison, qui varie selon l'âge des enfants et le type d'implication. Plus les parents sont impliqués, meilleur est le taux de complétion des devoirs à la maison et meilleurs sont les résultats des élèves de primaire. Ce n'est plus vrai en collège (*middle school*) mais cela le redevient au lycée (*high school*, voir Pataff *et al.*, 2008). Cet effet de l'implication des parents sur la réalisation des devoirs par les élèves avait déjà été pointé par une autre étude américaine de 1993 qui montrait que les parents les plus aisés sont plus investis et que l'appartenance ethnique des familles n'avait pas d'influence particulière. L'implication des parents se mesurait à partir des indicateurs suivants : aspirations parentales en termes éducatifs ; communication entre parents et enfants ; participation parentale aux activités de l'école (Keith *et al.*, 1993).

... mais pas sur les apprentissages

Par contre, ces études ne disent rien des apprentissages réels faits par les élèves pendant les temps de devoir à la maison. D'autres études ont mis en évidence l'absence d'effets sur les apprentissages, voire les effets négatifs que cela peut parfois avoir. Kakpo a montré les difficultés rencontrées par les élèves et leurs familles de milieux populaires vis-à-vis des devoirs. L'implication parentale n'est pas toujours synonyme d'efficacité, l'aide qu'apportent les parents n'est pas forcément positive, elle peut même s'avérer inappropriée, en faisant, par exemple, appel à des méthodes différentes, des souvenirs de la scolarité des parents, qui viennent perturber ce qui est attendu des élèves (Van Hooris, 2003, citée par Glasman & Besson, 2004). L'[Observatoire des pratiques en éducation prioritaire](#) (2016) pointe aussi le poids des traditions aussi bien pour les parents que pour les enseignants.

L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants a fait l'objet de nombreuses études, portant sur l'incidence des styles et modèles d'apprentissage, de l'environnement social, économique et culturel, etc. sur la réussite scolaire



(Feyfant, 2011, 2015). En matière d'engagement parental, Caille a établi une typologie de l'engagement parental, en distinguant les absents, les effacés, les appliqués, les mobilisés ou les attentifs (Caille, 1993, cité par Glasman & Besson, 2004). Si certains parents se montrent trop effacés dans leur soutien, souvent par manque de confiance, d'autres s'avèrent trop intrusifs.

Trop aider les enfants à faire leurs devoirs à la maison peut ainsi s'avérer contre-productif, entraver l'acquisition des savoirs et développer chez l'enfant le sentiment qu'il est incompetent, et qu'il ne peut rien faire sans l'aide de ses parents (Pomerantz & Eaton, 2000). Cela peut aussi engendrer un sentiment d'obligation de réussite et générer des tensions importantes. D'autant que certains parents y voient l'occasion de réparer leur propre scolarité et leurs échecs ●.

Cette « surparentalité » (*overparenting*) aurait des effets négatifs sur les résultats des enfants et serait symptomatique de dysfonctionnements familiaux. Elle est corrélée à une communication parents-enfants de mauvaise qualité et a un impact indirect sur l'insatisfaction familiale. Les chercheurs américains parlent de « parents hélicoptères » (*helicopter parenting*, voir Segrin *et al.*, 2012 ; Locke *et al.*, 2012). Une mesure de cette surparentalité a été créée, appelée « Locke Parenting Scale » (LPS), du nom de son créateur, qui s'intéresse au lien entre cette surparentalité et les devoirs des enfants. Les parents ayant un score élevé de LPS ont tendance à prendre en charge de manière plus personnelle les devoirs des enfants et rendent davantage responsables les enseignants du degré de complétion des devoirs (Locke *et al.*, 2016).

Des études psychologiques pointent les risques de cette surparentalité : niveaux inappropriés de directivité et d'aide ; stress et anxiété chez les enfants comme chez les parents ; narcissisme et manque de confiance en soi chez les jeunes, manque de persévérance, externalisation du lieu de maîtrise chez

l'enfant, ce qui a pour conséquence qu'il n'arrive pas à apprendre à gérer ses devoirs et ne peut devenir autonome et se responsabiliser (Segrin *et al.*, Schiffrin *et al.*, 2013). On peut parler de mal-être psychologique, qui s'accompagne souvent aussi de médication pour lutter contre la dépression et l'anxiété (LeMoyne & Buchanan, 2011 ; voir aussi Spokas & Heimberg, 2009).

LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

Au-delà de la problématique des devoirs à la maison, l'existence des devoirs, comme éléments du travail personnel de l'élève, n'est pas contesté (même par la circulaire de 1956). Les devoirs peuvent être catégorisés selon les savoirs sollicités : des savoirs propositionnels (« savoir que ») et des savoirs problématisés (« savoir pourquoi »). Les deuxièmes sont assez peu présents à l'école, quels que soient les établissements. Par contre, dans bon nombre d'établissements accueillant des élèves de milieux plutôt favorisés, on trouve des savoirs « un peu plus que », à mi-chemin entre les deux types de savoirs ●.

Les devoirs sont vecteurs de malentendus, tant les objectifs et la manière de s'y prendre sont peu ou pas discutés. Le malentendu porte d'ailleurs davantage sur le travail en jeu : faut-il s'acquitter de la tâche demandée ou faut-il s'engager cognitivement dans la tâche et chercher à faire sens avec ce qui est demandé ? Dans la réalité, lorsque le travail est vérifié par l'enseignant, il se contente de s'assurer que les élèves se sont acquittés de leur tâche. D'aucuns y verrait une confirmation de l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel, plus important dans certains établissements que dans d'autres.

DISCONTINUITÉ DES TEMPS ET DES LIEUX

La discontinuité entre le temps de la classe et le temps des devoirs rend ces derniers inopérants, car ils répondent à des logiques hétérogènes (Rayou, 2009).

● D'autres parents, à l'inverse, ne se sentent pas légitimes pour aider leurs enfants (Solomon *et al.*, 2002).

● C'est le sujet d'un travail de thèse en cours par Marion van Brederode sur l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre en cycle 3 et au collège.

En effet, les devoirs servent-ils à préparer ou à prolonger une séquence d'apprentissage ? À s'entraîner ? À créer quelque chose ? Il est urgent de réintroduire une continuité pour que ce temps d'étude hors la classe serve à quelque chose.

C'est pour clarifier la situation qu'en 1992 a été créée la **charte de l'accompagnement à la scolarité**, afin de faire du lien entre les enseignants et les acteurs de l'aide périscolaire et d'établir un équilibre entre différents types d'activité (aide aux devoirs, apports culturels). Cette charte a été prolongée par une deuxième rédigée en 2001 ●.

Les effets de la discontinuité des temps de travail

Cette discontinuité pénalise les élèves les plus faibles qui discernent difficilement ce qui relève du générique et du spécifique dans les différents moments de l'organisation ou de l'enseignement des disciplines scolaires. « *Et si l'on admet que cette difficulté les enferme dans un "malentendu" des règles implicites qui font le quotidien du travail scolaire, il y a fort à parier que tant que ce problème ne sera pas résolu en classe, il le sera difficilement à la maison* » (Félix, 2004). Alors que les « bons » élèves sauront construire une continuité, les élèves en difficulté n'y parviendront pas. Pour ces derniers, ce moment est un simulacre d'étude. À l'inverse, les « bons » élèves établissent des ponts qui leur sont profitables : « *l'essentiel [de leur] travail est fait en classe et [...] à la maison, ils continuent à travailler, à "explorer les recoins" de ce qui a été fait en classe* » (Bonasio & Veyrunes, 2014).

Le numérique comme vecteur de continuité ?

Aux yeux de certains chercheurs, le numérique pourrait permettre de pallier ces difficultés de discontinuité. Si le numérique bouscule le temps et l'espace scolaire, rien n'indique qu'il favorise, par sa seule présence (comment la définir d'ailleurs ?), la capacité des élèves à faire des ponts et à créer cette continuité. Il faut garder à l'esprit que le recours à

des outils numériques peut aussi être source de surcharge cognitive qui dessert les apprentissages disciplinaires dès lors que l'utilisation de tel ou tel outil n'est pas accompagnée (Amadiou & Tricot, 2014). Le numérique n'est pas en soi vecteur de changement de pratiques pédagogiques, et le travail personnel de l'élève n'échappe pas à la règle (Thibert, 2012). Le divorce entre les pratiques de la sphère privée et celle de la sphère scolaire existe aussi chez les élèves, et le numérique vient révéler ce divorce plus qu'il ne le crée.

PENSER DIFFÉREMMENT LES DISPOSITIFS D'AIDE

Des dispositifs inefficaces

Les dispositifs actuels d'aide aux élèves se montrent bien souvent peu efficaces par rapport aux objectifs qu'ils se donnent. Ils ne permettent pas une progression significative dans les apprentissages. De plus, ce ne sont pas forcément les élèves qui en ont le plus besoin qui en sont bénéficiaires.

En ce qui concerne les études, les aides aux devoirs, qui ont lieu après l'école, notamment en primaire, les élèves arrivent déjà fatigués par leur journée de classe et sont plus enclins à « *se mettre en conformité rapide avec la demande institutionnelle* ». Ils se concentrent sur la tâche à effectuer sans se mettre réellement au travail sur le plan cognitif. Le mode d'organisation collectif de l'étude où les adultes consacrent un temps très restreint (deux ou trois minutes) à chaque élève renforce le non-engagement des élèves qui passent la plupart du temps à attendre et à discuter : « *Le dispositif d'aide aux devoirs est donc susceptible de produire des "effets pervers" dans la mesure où les enseignants sont régulièrement conduits à mettre en œuvre, plus ou moins consciemment, des stratégies d'évitement dont les élèves qui ont le plus besoin d'aide pâtissent le plus* » (Kakpo & Netter, 2013).

Dans le cadre de l'externalisation de l'aide aux devoirs, le contrat didactique

On trouvera sur le site de l'[Observatoire de la réussite éducative](#) un dossier complet sur cette question (Charte de l'accompagnement, fiches ressources, rapports postérieurs...).

Les auteurs distinguent trois stratégies d'évitement : sauver les apparences (l'apprentissage par cœur permet de (se) faire croire qu'on a appris et compris) ; valider directement les malentendus patents, sans chercher à faire évoluer les conceptions des élèves ; maintenir l'étude « en vie », en ordre (s'occuper des élèves un par un donne l'illusion d'une activité régulière, voir Kakpo & Netter, 2013).



disparaît plus ou moins, lorsque l'adulte en charge de ce temps n'a pas forcément ni les connaissances disciplinaires, ni la connaissance de ce qui est en jeu dans l'activité demandée : « *seules restent partagées des "formes de vie" didactiques très génériques, par exemple le fait de se "débarrasser" de son travail pour être tranquille le week-end* » (Rayou & Sensevy, 2014). On retrouve ici le compromis social qui prend le pas sur le compromis didactique, comme pour les devoirs faits à la maison, et les malentendus scolaires se renforcent. Si les effets de ces dispositifs semblent ténus, il apparaît que les élèves les plus âgés de l'école primaire ou les élèves les plus faibles en tirent davantage profit. « *L'aide intensive semble plus efficace pour les élèves les plus en difficulté alors que les dispositifs peuvent engendrer des effets non attendus, voire négatifs, pour les élèves considérés en difficulté plus légère* » (Suchaut, 2009). L'implication des familles reste un élément favorable à la réussite de ces dispositifs (Suchaut, 2009).

Trois registres sur lesquels joue le travail personnel

Rayou (in Glasman & Rayou, 2015) a mis en avant la nécessité d'articuler les aides apportées aux élèves autour de trois registres simultanément, sinon les aides perdent en efficacité. Chacun de ces registres peut être abordé en mode mineur ou en mode majeur. Les trois registres sont les suivants :

- le **registre cognitif** : il s'agit de travailler la pensée et le raisonnement. Certains élèves sont dans l'effectuation minimale des tâches plus que dans l'élaboration des savoirs. Les élèves, mais aussi les enseignants, minorent le registre cognitif et en restent à un stade procédural (« savoir que »), sans arriver à un stade de problématisation (« savoir pourquoi ») et de plus grande autonomie. Pour les professeurs, ce registre cognitif est souvent perçu comme « transparent », comme allant de soi, on reste donc dans l'implicite ;
- le **registre culturel** : pour réussir à l'école, les élèves doivent s'appuyer sur une culture légitime, transmise par l'école. Or « *pour les élèves de*

milieu populaire, les univers culturels sont souvent disjoints voire concurrentiels » ». En mode mineur, ces éléments culturels ne sont pas utilisés en complémentarité des activités scolaires et restent déconnectés des savoirs ;

- le **registre identitaire-symbolique** : il s'agit de « *la façon subjective et sociale dont le jeune peut, souhaite, s'inscrire dans les différentes situations auxquelles il est confronté* ». Le jeune s'identifie dans une place dans le monde scolaire et social. En mode majeur, ce registre permet de faire évoluer les modes de pensée des individus, y compris lorsqu'il y a contradiction avec ce qu'ils pensent. Il permet alors de s'enrichir au contact d'autrui, dans la confrontation d'idées.

Pour qu'il y ait réellement apprentissage, il est nécessaire de travailler ces trois registres simultanément. C'est pourquoi les aides méthodologiques « hors-sol » comme les postures compassionnelles ou encore les apports culturels en tant que tels restent sans effet. « *L'action impose certes des priorités, mais il nous semble que les soutiens les plus efficaces sont ceux qui ne laissent de côté aucune de ces dimensions et tentent de permettre à chaque élève de les mobiliser* » (Rayou, in Glasman & Rayou, 2015).

Cette approche par les registres fait le lien entre les travaux des didacticiens (aspect cognitif), les sociologues (culturel) et les psychologues (identitaire). Envisager ces trois aspects simultanément permet ainsi de croiser ces approches.

Cependant, il arrive que les trois registres soient prévus dans les dispositifs, mais que dans la réalité du fonctionnement tous ne soient pas forcément activés. Le registre identitaire-symbolique (travail sur l'estime de soi par exemple) est souvent mobilisé même lorsque le cognitif est sensé être premier. Celui-ci est par ailleurs souvent activé en mode mineur, ne permettant pas une véritable entrée dans le sens des apprentissages.

Meirieu ne disait pas autre chose lorsqu'il mentionnait les trois dangers auxquels il

On peut lire à cet égard le Dossier de veille de l'IFÉ sur les cultures juvéniles (Reverdy, 2016).

conseillait fortement d'être attentif à propos de l'aide au travail personnel des élèves : cette aide doit être en lien étroit avec l'enseignement (c'est-à-dire ne pas être externalisée), doit être vraiment connectée avec les contenus de l'enseignement (registre cognitif) et ne doit pas enfermer l'élève sur son échec (ce qu'il appelle la dérive « psychologique », on retrouve le registre identitaire-symbolique). Il n'oubliait pas non plus le registre culturel, puisque l'aide au travail personnel « permet de penser le pédagogique comme articulation d'un projet culturel à visée universaliste » (Meirieu, 2006).

Il n'y a pas de bons dispositifs ou de bonnes pratiques. « *Seuls des collectifs, eux-mêmes mobilisés, sont susceptibles de proposer des types de soutiens adaptés à des visées de réussite, à des profils d'élèves, à des contextes d'établissements...* » (Glasman & Rayou, 2015). Mais il ne faut pas perdre de vue que les élèves qui tirent le plus bénéfice de ces dispositifs sont ceux qui ont le moins besoin d'aide au départ, qui sont les plus autonomes et qui savent ce qu'ils maîtrisent et ce qui leur manque. On voit dans ces conditions que les élèves les plus en difficulté ne profitent pas de ces dispositifs.

LE REPÉRAGE DES DIFFICULTÉS DANS L'ÉCOLE

La co-intervention pour repérer les difficultés des élèves

Le rapport sur l'expérimentation « Plus de maîtres que de classes » envisage la co-intervention comme moyen d'accroître la mobilisation intellectuelle des élèves. En effet, cela permet aussi l'observation des pratiques professionnelles : « *Cette capacité d'observation est à coup sûr un levier pour la culture professionnelle des enseignants, leur capacité à mieux comprendre ce que les élèves ne comprennent pas* » ([propos d'un inspecteur](#), rapporté par Picard, 2015). Il devient plus facile de repérer la nature des obstacles didactiques. Le bilan de ce dispositif réalisé en 2015 fait état d'une amélioration du climat scolaire et par conséquent de l'accroissement de l'attention et de l'enga-

gement des élèves dans les tâches. Notons que le travail collectif des enseignants s'en trouve également amélioré (Ministère de l'Éducation nationale, 2015).

Au travers de la littérature portant sur différents dispositifs, qu'ils concernent l'aide au travail personnel ou des pratiques professionnelles différentes, il apparaît que le regard du professionnel sur l'activité des élèves, surtout si ce regard est décentré, permet de mieux diagnostiquer les difficultés rencontrées. La co-intervention s'avère un mode d'organisation précieux et pertinent.

Intégrer l'aide au fonctionnement de l'établissement

Les élèves peu performants sont aussi ceux qui manquent de persévérance en classe lorsqu'ils font face à un problème à résoudre (alors qu'ils peuvent se montrer persévérants dans un autre contexte). Ils estiment que leurs efforts ne paient pas. L'étude de l'OCDE (2016) a montré par exemple que ces élèves ont besoin de temps pour effectuer les tâches en mathématiques. S'ils sont livrés à eux-mêmes (c'est le cas pour les devoirs à la maison), le temps passé à l'apprentissage est vécu comme perdu. L'OCDE préconise un « *soutien solide aux devoirs et à la préparation des examens* ». Le soutien scolaire gagne à être proposé le plus tôt possible et intégré dans le fonctionnement de l'école (OCDE, 2016). La réinternalisation de l'aide est une nécessité, ce qui n'exclut pas le travail partenariat avec des acteurs extérieurs, mais ce qui impose de penser l'articulation entre ces temps et ces lieux différents et d'en finir avec un fonctionnement en tuyaux d'orgue.

EN CLASSE, SUSCITER L'ENGAGEMENT ET LA PERSÉVÉRANCE

MOTIVATION OU ENGAGEMENT ?

L'absence de motivation des élèves est souvent donnée comme explication à



leur manque d'implication et aux faibles résultats de certains, voire aux situations de décrochage. Or la motivation revêt des réalités très différentes et complémentaires, on ne saurait isoler un paramètre explicatif particulier : « *La motivation n'est du ressort exclusif ni de l'élève, ni de l'enseignant, ni de la famille, ni du système scolaire. La dynamique motivationnelle est un phénomène complexe dans lequel ces différents facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps* » (Galand, 2006). Darnon *et al.* (2006) estiment que la motivation doit être envisagée comme partie prenante d'une dynamique sociale.

L'« illusion d'incompétence » des élèves explique en partie leur démotivation, qui grandit au fil des années, ce qui entraîne une estime de soi plus faible, même si leurs habiletés cognitives sont présentes. Le **sentiment de compétence**, comme le sentiment d'utilité de la formation ou le plaisir éprouvé à l'école sont des éléments clés pour soutenir la motivation des élèves (Gurtner *et al.*, 2006 ; Filisetti *et al.*, 2006). Il en va de même pour la notion de conflit sociocognitif.

Au terme de motivation, on préférera celui d'engagement, moins ambigu et qui traduit mieux l'implication de l'élève dans ses apprentissages. Contrairement aux idées reçues, « *motivation et réussite n'apparaissent pas nécessairement liées* » (Gurtner *et al.*, 2006), la motivation dépend du sentiment de compétence, du plaisir que l'on trouve à l'école et du sentiment d'utilité de la formation. Ce dernier point montre l'importance du contenu : soutenir l'engagement, c'est donner du sens aux contenus ; il est donc nécessaire d'interroger ces contenus. « *Les apprentissages se réalisent principalement au sein du groupe classe et que le temps d'engagement de l'élève dans les activités scolaires est peut-être le levier central sur lequel on doit agir* » (Suchaut, 2009).

Des chercheurs se sont intéressés aux pratiques de classes et ont comparé celles centrées sur des buts de maîtrise et celles centrées sur des buts de performance. Les premières sont « *clairement*

associées à un engagement soutenu dans la scolarité » alors que les secondes sont associées « *à des stratégies de défense et de désengagement* » (Galand *et al.*, 2006). Cette recherche montre l'importance à accorder aux contenus des apprentissages : ils doivent être appréhendés par les élèves comme leur permettant d'accéder à un plus grand pouvoir de compréhension et d'action sur le monde.

Comment savoir si les élèves sont réellement « en activité » ? C'est plus facile de le savoir en éducation physique et sportive, mais bien plus compliqué dans les autres disciplines ou l'activité intellectuelle ne se voit pas forcément spontanément. Il faut un temps long pour savoir si l'élève s'est mis en activité. D'où l'idée des cycles qui s'est imposée comme une temporalité plus adaptée pour établir des progressions d'apprentissage.

Cette question de la mise en activité est peut-être à dissocier de la notion de « travail », car un bon élève est-il celui qui « travaille » ? Il s'agit plutôt de celui qui, d'une part, a compris ce que l'école attend de lui, et qui, d'autre part s'engage dans ce qu'il fait. Lorsque cela arrive, l'élève y trouve du plaisir et a plus l'impression de « s'amuser » que « travailler ».

LE TRAVAIL PERSONNEL DANS UN CADRE COLLECTIF

Travail personnel et individualisation des apprentissages

Le travail personnel de l'élève est souvent compris comme un travail individuel. Cette focale, si elle reflète en bonne partie la réalité de ce qui se passe effectivement dans les classes, a l'inconvénient d'évacuer la part du travail personnel de l'élève dans un environnement à plusieurs, qu'il s'agisse de travail en petit groupe ou en groupe classe.

L'individualisation des apprentissages est souvent mise en avant comme moyen de gérer la difficulté scolaire, alors qu'on peut considérer que l'enseignement se

Gurtner *et al.* (2006) préfèrent parler de « dynamique motivationnelle » plutôt que de motivation, parce que le concept est mouvant et dépend de nombreuses variables.

On peut lire avec profit le n° 155 de la *Revue française de pédagogie*, coordonné par Galand (2006) et consacré à la motivation scolaire, ainsi que les travaux sur ce qui peut soutenir la persévérance des étudiants à l'université (Schmitz *et al.*, 2010).

fait déjà de manière individualisée : les échanges en classe se font de manière bilatérale entre un enseignant et un élève, l'enseignant passant d'un élève à l'autre. Les situations où de vrais échanges au sein d'un groupe existent sont plus rares. C'est pourquoi, plutôt que de former des enseignants à l'individualisation, il serait souhaitable de les former à l'enseignement-apprentissage collectif (Reverdy, 2013).

Travail personnel, avec les pairs

On sait qu'un élève apprend d'autant mieux qu'il est dans un environnement propice au travail à plusieurs. Si un travail coopératif ou collaboratif entre pairs est installé, la classe devient une communauté d'apprentissage. L'enseignant doit alors veiller à articuler des temps de travail collectif et des temps de travail personnel, les uns et les autres se nourrissant mutuellement. Par ailleurs, la dynamique collective ne devrait pas jouer contre l'engagement individuel des élèves. C'est pourtant ce qu'ont mis en évidence Bonasio et Veyrunes au primaire : la dynamique collective de la classe ne permet pas à l'élève en difficulté de s'approprier le contenu de l'enseignement et ne lui permet pas non plus de faire le lien entre la leçon et l'exercice. Cela tient au temps collectif contraint qui n'est pas suffisant pour cet élève et qu'il subit, sans que ce temps ne lui permette de faire sens ou de faire évoluer ses représentations. Ainsi les chercheurs en déduisent-ils que « *les principales difficultés que rencontrent les élèves dans la réalisation de leur travail personnel trouvent leur source dans le travail réalisé en classe* » (Bonasio & Veyrunes, 2016).

Travail personnel et interactions

Le temps d'interaction en classe, que ce soit entre les élèves ou avec le professeur, est très limité, ne permettant pas aux élèves de s'approprier le contenu de la leçon. Dans le cadre d'un travail de thèse, Bonasio observe une pratique courante de classe sous forme de cours magistral avec l'enseignant qui passe

dans les rangs. Le travail est uniquement individuel, ne permettant pas aux élèves de profiter des interactions que les autres peuvent avoir avec l'enseignant. Les interactions pour chacun sont beaucoup plus nombreuses à la maison, lors des devoirs. Mais dans l'un ou l'autre cas, le potentiel d'apprentissage est très limité. Il en va de même lors de la correction en classe, que la correction soit collective ou que l'enseignant passe dans les rangs pour dire ce qui est faux. L'individualisation de la réponse apportée n'est pas propice à entraîner des apprentissages (Bonasio, 2015 ; Bonasio & Veyrunes, 2016).

Le rapport de l'académie de Créteil sur Le travail personnel des élèves en dehors de la classe (Observatoire des pratiques en éducation prioritaire, 2016) donne une série de recommandations articulées autour de trois thématiques : travail personnel, pour qui, pour quoi ? Comment s'assurer de la réalisation efficace du travail personnel ? Comment mettre en cohérence tous les acteurs éducatifs ? On retrouve les éléments qui sont présentés dans ce dossier.

Ces recommandations concernent différents niveaux : la classe, l'établissement, le réseau ou encore l'académie. On y retrouve évidemment le travail à mener en direction des familles, la nécessité de se centrer sur les apprentissages, l'articulation entre le travail en classe et le travail hors la classe, l'articulation entre le travail du groupe-classe et le travail individuel, les liens à tisser avec les différents partenaires éducatifs, etc.

Bien finir la séance

Une des recommandations de Glasman et Besson (2004) est de « *ménager dans le temps de cours la préparation à un*



travail d'appropriation », lequel travail pouvait ensuite être réalisé en dehors de la classe. Il importe de « bien » finir une séance, surtout dans le second degré, où la fin de l'heure se termine souvent « en queue de poisson » lorsque retentit la sonnerie.

Les dernières minutes d'un cours sont importantes et sensibles. Elles devraient permettre de revenir sur un point qui a posé problème et de « mettre sur orbite » le travail à la maison, c'est-à-dire de s'assurer que le sens de ce qui est demandé est compris et que les élèves peuvent faire le lien avec le contenu du cours. C'est à ce moment que l'élève peut vraiment se préparer à réaliser un travail personnel pour la fois suivante.

FAVORISER LE TRAVAIL RÉFLEXIF

L'école française a une nette tendance à « surfavoriser » les objets finis (et parfaits) plutôt que les espaces de construction, les écrits intermédiaires. Or, l'acquisition de connaissances et compétences est un lent apprentissage, qui se construit à partir de matériaux multiples, avant d'aboutir à un produit fini. Le tâtonnement, l'auto-évaluation, les étapes intermédiaires, etc. sont des points sensibles qui s'avèrent pertinents et efficaces dans la progression des élèves.

Le statut de l'erreur

En France, contrairement à d'autres pays, l'erreur est une « faute » qu'il faut à tout prix éviter, réparer. Dans l'inconscient, elle n'est pas ce qui permet de progresser, mais ce qui empêche de réussir. Dans le rapport de Kus et Martin-Dametto (2015), le statut de l'erreur est interrogé. L'erreur est relativisée car elle donne des informations importantes sur l'état des connaissances, elle est foncièrement formative. Mais les auteurs constatent « *que cette posture face à l'erreur s'accompagne d'une faible attention accordée aux raisons didactiques de l'erreur, ce qui peut*

conduire certains élèves à des pratiques de tâtonnement et limiter les effets attendus sur les apprentissages scolaires » (Glasman & Rayou, 2015).

Reuter préfère ainsi parler de « dysfonctionnement » plutôt que d'erreur, car cela révèle une entrée dans les apprentissages, quand bien même ils sont incomplets. Comment qualifier l'erreur avec certitude lorsque l'apprentissage est « *une forme biscornue, avec des turbulences incessantes, des progressions, mais aussi des piétinements, voire des régressions alternées ou simultanées* » (Reuter, 2013). Les causes de ces dysfonctionnement peuvent être plurielles : manque de savoir, manque de convocation des savoirs, trop de dimensions à gérer dans la résolution de problèmes, télescopage entre différentes stratégies, résistances face à de nouvelles stratégies, etc.

Astolfi a caractérisé huit types d'erreurs : erreurs relevant de la compréhension des consignes, celles résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique, celles qui témoignent de représentations erronées des élèves, celles qui sont liées à la nature des opérations intellectuelles, celles provenant des démarches adoptées par les élèves, celles dues à une surcharge cognitive, celles liées à un manque de rapprochement entre disciplines et celles liées à la complexité propre au contenu (Astolfi, 2014).

Reuter estime quant à lui que l'erreur est fortement liée aux contenus enseignés, chaque discipline entretenant un rapport particulier à la logique, à la raison, à la vérité. L'erreur est donc à appréhender différemment en fonction de la discipline concernée, les méthodologies d'apprentissage étant propres à chaque discipline (Reuter, 2013 ; Rayou & Sensevy, 2014).

Réhabiliter les écrits intermédiaires

Des textes intermédiaires pour favoriser l'apprentissage réflexif

Revenir sur ses erreurs pose la question du « travail en cours d'élaboration » et débouche sur l'utilisation des brouillons en classe. Ces brouillons, « textes intermédiaires » (Chabanne & Bucheton, 2002), permettent des allers-retours entre le premier jet et la version finale d'un texte, permettant une mise à distance vis-à-vis de l'état émotionnel créatif premier. Il devient alors plus facile de se départir d'un point de vue initial et de le faire évoluer en fonction des interactions, des découvertes, des lectures, des réflexions, etc. Cette mise à distance permet aussi de

prendre conscience de l'objet qui prend forme et de se conformer plus facilement aux normes attendues. Le brouillon permet donc d'avoir une attitude réflexive, qui est une des clés du développement des compétences d'écriture.

Par contre, le statut de ces textes intermédiaires n'est pas facile à appréhender : peuvent-ils être partagés ou relèvent-ils de l'intime ? Ce sont des écrits éminemment personnels, que certains auront du mal à dévoiler par peur de montrer une image imparfaite de leur travail. Le rôle des enseignants est alors primordial pour apaiser ce rapport au brouillon et faire en sorte qu'il devienne un véritable outil réflexif au service des apprentissages.

Le brouillon : un objet paradoxal

Le terme apparaîtrait en 1219 avec le verbe « brouiller ». En 1549, il signifie « mettre le trouble dans les affaires ». Il est très souvent connoté négativement et se réfère à quelque chose de confus, d'agité, de désordonné, de nébuleux. Il a d'ailleurs donné le terme « brouillard ». Cette connotation se retrouve dans la plupart des langues : *rough copy* en anglais (avec l'idée de quelque chose de rugueux et d'incomplet) ; *brutta copia* en italien (état brut) ; *erster Entwurf* en allemand (premier jet) ; *borrador* en espagnol (rature, saleté) ; *Mussawadah* en arabe (saleté). Kadi (2008) estime qu'il est temps de réhabiliter ce « saliscrit ».

Ce côté « obscur » du brouillon, auquel on peut associer des termes tels « honte », « saleté », « rature », « écrits fautifs », « insécurité scripturale » ou encore « intimité », « propriété individuelle », est aussi complété par des aspects plus positifs davantage liés à la créativité. On peut parler par exemple de « bouillonnement de la pensée », de « création d'idées ». Les termes « étape intermédiaire » et « avant-texte » montrent quant à eux qu'on s'inscrit dans un processus de création qui demande de revenir sur ce que l'on a déjà fait.

Quel statut du brouillon ?

Le brouillon peut être perçu très positivement par certains élèves, et très négativement par d'autres. Cela dépend du statut qu'ils lui confèrent. Alors que pour les meilleurs élèves, il constitue un étayage, permettant de mettre en place « l'architecture » du texte à produire, pour les plus en difficulté, il agit plutôt comme un miroir de leurs difficultés personnelles. D'où la tentation de briser ce miroir, pour ne pas perdre de temps et aller directement au produit final at-

tendu. Ils se privent ainsi d'utiliser le brouillon comme « possibilité de se fabriquer leurs propres outils de pensée » (Alcorta, 2001). Il revient à l'enseignant de mettre en place le cadre didactique qui va permettre aux élèves de prendre conscience de l'utilité du brouillon en agissant sur leurs représentations. *In fine*, le brouillon est un gain d'efficacité dans la mesure où il permet d'éviter le multitâche : penser dans un premier temps au contenu (brouillon) pour se libérer de cette charge cognitive afin de se concentrer ensuite sur la qualité de



la langue. Il est donc urgent de réhabiliter le brouillon, d'en faire un outil didactique qui favorise la réécriture afin d'en finir avec le mythe du don d'écrire. « *Le brouillon n'est pas pour autant conçu comme un miroir de ce qui se passe "dans la tête des élèves", mais au contraire comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête, pour maîtriser et contrôler le processus même d'écriture* » (Kadi, 2008).

Ce travail gagne à être réalisé dans toutes les disciplines afin notamment d'en « normaliser » l'utilisation. L'idée de garder trace du cheminement que chacun a fait est pertinente et il est sûrement regrettable que bien souvent, le brouillon se résume à une feuille volante jetée aussitôt qu'elle a été utilisée. Rares sont les traces de ces chemins empruntés, auxquels on préfère toujours le produit final.

L'étayage des connaissances par le travail personnel

Le rôle du brouillon dans le travail personnel

Il existe deux types de brouillon, dont les fonctions et les formes diffèrent. Le passage au lycée semble favoriser le passage d'un type de brouillon à l'autre :

- les **brouillons linéaires** sont des textes écrits directement, très semblables au texte final. On les trouve davantage chez les plus jeunes (CM2, 4^e et 2^{de} technologique). Les textes sont souvent de type informatif. L'objectif du brouillon est de « corriger » cette première version, sans vraiment la changer. Le contrôle attendu vient de l'extérieur (l'enseignant en l'occurrence) ;
- les **brouillons instrumentaux** concernent plutôt des apprenants plus âgés : 2^{de} générale, étudiants, adultes en formation. Ils se présentent davantage sous forme de listes, de tableaux, ont recours à des signes comme des flèches. L'espace bidimensionnel de la page est mis à profit. Ils sont plutôt utilisés pour des textes de type argumentatif. Le but est de planifier, hié-

rarchiser, organiser. Le contrôle se fait de manière autonome, le brouillon est surtout un moyen de communication avec soi-même.

Apprendre à schématiser son raisonnement

Les cartes cognitives sont un moyen contemporain de plus en plus utilisé pour formaliser et organiser certaines démarches de raisonnement :

- identifier la thématique ;
- dresser une liste de concepts ;
- identifier les concepts les plus importants ;
- écrire chaque concept sur une note ;
- placer les concepts sur une feuille blanche ;
- établir le sens des relations entre les concepts ;
- clarifier des relations et les nommer.

Ces cartes peuvent être utilisées de manières différentes : pour un brainstorming afin d'avoir une idée des représentations des élèves sur un sujet donné ; bilan de fin de séquence pour un rappel des notions étudiées ; mettre à jour la carte au fur et à mesure pour avoir une idée de la manière dont les élèves intègrent les nouvelles connaissances. Cela permet d'évaluer la pertinence du cours (Welcomme *et al.*, 2006). Ces cartes favorisent le passage des connaissances de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme : « *Il est essentiel de faire passer ces éléments à la mémoire à long terme en identifiant des liens entre eux, en les classant en catégories, ou en les organisant hiérarchiquement* » (Daele & Berthiaume, 2013).

Une carte peut être plus ou moins complexe. Le type de carte est assez révélateur des interconnexions que l'élève fait entre les connaissances et/ou les concepts utilisés. Plus il y a de niveaux et d'interconnexions, plus la pensée de l'élève se complexifie et gagne en épaisseur.

CONCLUSION

Il semble aller de soi que le travail personnel exigé en sus des situations d'enseignement favorise la réussite scolaire pour tous les élèves. Pourtant, nous avons vu que cette idée spontanée demande à être interrogée. Loin de permettre un approfondissement des connaissances et des savoirs, le travail demandé renforce les malentendus scolaires et les inégalités. Il profite essentiellement aux meilleurs et enferme bien souvent les autres dans leurs difficultés.

Poser la question du travail personnel de l'élève, c'est envisager un continuum entre la classe, l'établissement et la famille, et penser les ponts entre tous les acteurs qui interviennent, à divers moments et selon diverses modalités, avec des objectifs différents, afin d'une part que l'élève établissent les liens nécessaires entre les tâches qui lui sont demandées et ce qu'il fait en classe, et d'autre part que les adultes qui

l'accompagnent aient un regard de professionnels sur la manière dont se passent les apprentissages et envisagent les remédiations de manière cohérente. « *Une réforme des devoirs ne peut avoir de sens qu'articulée à une réflexion de fond portant aussi bien sur les pratiques pédagogiques de la classe que sur le fonctionnement de l'ensemble du système éducatif* » (Kakpo & Netter, 2013).

Nous n'avons qu'effleuré le travail personnel de l'élève pendant la classe, mais c'est bien à ce moment qu'il commence, ce qui interroge bien entendu les pratiques pédagogiques. L'engagement des élèves dans les apprentissages dépend de plusieurs paramètres, institutionnels, organisationnels, pédagogiques, individuels, relationnels, etc., dont il convient de tenir compte pour trouver collectivement le meilleur agencement possible des différents lieux et moments dans lesquels ce travail personnel prend forme.



BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier de veille renvoient vers les notices correspondantes dans notre [bibliographie collaborative](#).

- Alcorta Martine (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 95-103.
- Amadiou Franck & Tricot André (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz.
- Astolfi Jean-Pierre (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Barrère Anne (2003). *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bonasio Rémi (2015). *La pratique des devoirs en classe et en dehors de la classe : De l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation*. Thèse en sciences de l'éducation, Université Toulouse-Jean-Jaurès.
- Bonasio Rémi & Veyrunes Philippe (2014). Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, n° 19, p. 164-174.
- Bonasio Rémi & Veyrunes Philippe (2016). Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs. *Éducation & formation*, n° 304-01, p. 73-86.
- Brown Phillip, Duru-Bellat Marie & van Zanten Agnès (2010). La méritocratie scolaire : un modèle de justice à l'épreuve du marché. *Sociologie*, vol. 1, n° 1, p. 161-175.
- Caillet Valérie & Sembel Nicolas (2009). Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe. In Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 33-70.
- Cavet Agnès (2009). *Sur les traces du marché mondial de l'éducation*. Dossier d'actualité VST, n° 42, février. Lyon : INRP.
- Chabanne Jean-Charles & Bucheton Dominique (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Charles Frédéric (2009). Les futurs professeurs et leurs rapports avec le travail hors la classe. In Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 71-88.
- Cooper Harris *et al.* (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, vol. 76, n° 1, p. 1-62.
- Daele Amaury & Berthiaume Denis (2013). Comment structurer les contenus d'un enseignement ? In *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, vol. 1*. Berne : Peter Lang, p. 87-102.
- Darnon Céline, Buchs Céline & Butera Fabrizio (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 35-44.
- Duru-Bellat Marie (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Félix Christine (2004). Des gestes de l'étude personnelle chez les collégiens : une perspective comparative. *Spirale*, n° 33, p. 89-100.
- Feyfant Annie (2011). *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 65, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Feyfant Annie (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 98, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Filisetti Laurence, Wentzel Kathryn & Dépret Éric (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 45-56.
- Galand Benoît (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 5-8.
-

- Galand Benoît, Philippot Pierre & Frenay Mariane (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 57-72.
- Glasman Dominique & Besson Leslie (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport public*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Glasman Dominique & Rayou Patrick (dir.) (2015). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Rapport du Centre Alain-Savary*. Lyon : ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Gurtner Jean-Luc *et al.* (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 21-33.
- Hattie John (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New-York : Routledge.
- Isac Maria Magdalena *et al.* (2015). *Teaching practices in primary and secondary schools in Europe: Insights from large-scale assessments in education*. Luxembourg : Commission européenne.
- Kadi Latifa (2008). Le brouillon scolaire, ce « saliscrit ». *Synergies Algérie*, n° 2, p. 125-135.
- Kakpo Séverine (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kakpo Séverine & Netter Julien (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 55-70.
- Kakpo Séverine & Rayou Patrick (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 2, p. 41-55.
- Keith Timothy *et al.* (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, vol. 22, n° 3, p. 474-96.
- Kherroubi Martine (2009). Aspects d'une externalisation. In Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 17-32.
- Kus Stéphane & Martin-Dametto Sylvie (2015). *Quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité. Rapport du Centre Alain-Savary*. Lyon : ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- LeMoyne Terri & Buchanan Tom (2011). Does "Hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, vol. 31, n° 4, p. 399-418.
- Locke Judith, Campbell Marilyn & Kavanagh David (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, vol. 22, n° 2, p. 249-265.
- Locke Judith, Kavanagh David & Campbell Marilyn (2016). Overparenting and homework: The student's task, but everyone's responsibility. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, vol. 26, n° 1, p. 1-15.
- Meirieu Philippe (2006). L'aide au travail personnel des élèves : quels enjeux ? quelles méthodes ? Article publié sur le « [Site de Philippe Meirieu](#) ».
- Meuret Denis & Bonnard Claire (2010). Travail des élèves et performance scolaire. *Revue d'économie politique*, vol. 120, n° 5, p. 793-821.
- Michaut Christophe (2013). Le travail personnel des lycéens, *Notes du CREN*, n° 15.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Observatoire des pratiques en éducation prioritaire (2016). *Le travail personnel des élèves en dehors de la classe*. Créteil : CAREP de l'académie de Créteil.
- OCDE (2016). Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ? *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 38.



- Patall Erika, Cooper Harris & Robinson Jorgianne Civey (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 78, n° 4, p. 1039-1101.
- Périer Pierre (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école-familles en question. In Gérard Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz, p. 90-107.
- Périer Pierre (2014). Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? *Recherches en éducation*, n° 20, p. 42-51.
- Picard Patrick (2015). *Plus de maîtres que de classes : la mise en œuvre dans le département du Rhône. Rapport du Centre Alain-Savary*. Lyon : ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Pomerantz Eva & Eaton Missa (2000). Developmental differences in children's conceptions of parental control: "They love me, but they make me feel incompetent". *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 46, n° 1.
- Rayou Patrick (2009). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rayou Patrick & Sensevy Gérard (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n° 188, p. 23-38.
- Reuter Yves (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Reverdy Catherine (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 110, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Savoie Philippe (2003). L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu. *Éducation & formation*, n° 65, p. 127-133.
- Schiffrin Holly *et al.* (2013). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 23, n° 3, p. 548-557.
- Schmitz Julia *et al.* (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 43-61.
- Segrin Chris *et al.* (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, vol. 61, n° 2, p. 237-252.
- Segrin Chris *et al.* (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 32, n° 6, p. 569-595.
- Solomon Yvette, Warin Jo & Lewis Charlie (2002). Helping with homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers. *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, p. 603-622.
- Spokas Megan & Heimberg Richard (2009). Overprotective parenting, social anxiety, and external locus of control: Cross-sectional and longitudinal relationships. *Cognitive Therapy and Research*, vol. 33, n° 6, p. 543-551.
- Suchaut Bruno (2009). L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs. Communication présentée aux 2^e rencontres nationales sur l'Accompagnement, Saint-Denis, avril.
- Thibert Rémi (2012). *Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 79, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Thibert Rémi (2014). *Discriminations et inégalités à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Trautwein Ulrich & Köller Olaf (2003). The relationship between homework and achievement. Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, vol. 15, n° 2, p. 115-145.
- Welcomme Luc *et al.* (2006). Les cartes conceptuelles. *Réseau*, n° 60.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Thibert Rémi (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=111&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Reverdy Catherine (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 110, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=110&lang=fr>

● Feyfant Annie (2016). *Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 109, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=109&lang=fr>

● Gaussel Marie (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774