

Perrenoud, Ph. (2004).
« Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » :
une question inégalement persécutante.
Educateur, n° 10, 8 octobre, 6-8.

« Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2004

Certains enfants ne craignent pas cette question. Ils aiment les devoirs et se jettent dessus dès leur rentrée à la maison. D'autres, moins enthousiastes, mais inquiets, commencent leurs devoirs avant que leurs parents ne s'en soucient. Pour ne pas avoir d'ennuis en famille, pour être au-dessus de tout soupçon en classe ou tout simplement parce qu'ils ont intériorisé la figure du bon élève, qui fait ses devoirs avant qu'on ne le harcèle....

Les autres, la majorité, s'attellent à leurs devoirs après avoir utilisé toutes les ruses disponibles pour remettre le pensum à plus tard. Comme de nombreux adultes devant leur déclaration d'impôts. Pourquoi ces réticences à se (re)mettre au travail ? Justement parce qu'il s'agit d'un travail, d'un travail à faire après la classe. Alors que les salariés ordinaires peuvent penser aux loisirs lorsqu'ils ont fini leur journée, les élèves sont comme les cadres : ils n'ont jamais fini. Les devoirs correspondent à des heures supplémentaires, hélas imposées et mal rétribuées.

Le travail à rendre peut sembler d'autant plus pesant qu'il faut « prendre sur soi », alors qu'en classe, où il suffit de suivre le mouvement. Les devoirs créent un dilemme quotidien : les faire vite, superficiellement, pour s'en débarrasser, au risque d'être pris en flagrant délit de fumisterie ? Ou les faire consciencieusement, en y

- Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch
- Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

sacrifiant une partie de son temps libre ? L'élève est tiraillé entre son désir de bien faire et son envie de jouer, de regarder la télévision ou de faire mille autres choses plus amusantes.

L'idéal serait évidemment que les devoirs soient amusants, que l'élève ne les fasse plus « par devoir », mais par plaisir. Ou du moins qu'il y trouve de l'intérêt une fois plongé dans la tâche.

La base est alors dans le camp des professeurs, Rendre les devoirs attrayants, ce n'est pas impossible, mais cela demande du temps, de l'imagination, une forme de liberté de pensée qui autorise à concevoir un « temps de travail à la maison » (TTM) autrement que comme des exercices classiques, les mêmes pour tous. Devoirs, variés, différenciés, insolites, riches de sens : on s'en doute, cela dépend de la pédagogie pratiquée en classe, du type d'activité, du rapport au savoir du professeur. Avec un paradoxe : les enseignants les plus capables de concevoir des devoirs intéressants sont souvent de ceux qui ne croient pas aux devoirs et investissent leur créativité dans d'autres activités !

Je m'attacherai ici à un autre aspect, auquel sont sensibles les enseignants préoccupés par l'échec scolaire et les inégalités devant l'école. Pour rendre les devoirs intéressants, il faut en appeler à l'autonomie, à la créativité, à la curiosité de l'élève, bref à une forme d'implication personnelle. S'ils ne représentent que quelques exercices scolaires de plus, ils seront faits sans états d'âme, sans trop de peine, mais aussi sans plaisir. Le métier d'élève consiste à s'acquitter *a minima* de tâches dénuées d'intérêt, mais qu'il serait trop épuisant de contester et trop risqué de refuser.

En appeler à l'implication personnelle, privilégier les recherches, les énigmes, les inventions, c'est séduisant, mais de tels devoirs ne sont facilement accessibles qu'aux élèves qui ne rencontrent pas de difficultés d'apprentissage scolaire et qui pourraient donc s'en passer ! Les élèves en difficulté sont facilement démunis lorsqu'on leur demande de faire une recherche, de jouer avec les mots, d'inventer un problème, d'écrire un texte « libre », de découvrir un objet insolite ou de mener une petite expérience ou une enquête. Les tâches ouvertes, les plus intéressantes, sont fatalement celles devant lesquelles les élèves en difficulté sont intellectuellement les plus démunis, faute de mode d'emploi à suivre à la lettre. Copier un texte, apprendre par cœur, conjuguer, calculer, chercher des informations bien précises dans un dictionnaire, répondre à des questions relatives à un texte, ils savent à peu près le faire sans aide. Mais qu'est-ce qu'une information étonnante à chercher dans un journal ? Ou comment décrire un animal qui n'existe pas ? Bref, il peut y avoir conflit entre des devoirs intéressants et des devoirs démocratiques.

Qu'est-ce qu'un devoir démocratique ? C'est une activité que l'élève peut mener de façon autonome, sans être dépendant du soutien de ses parents, qui sera à l'évidence très inégal selon leur disponibilité physique et mentale, mais aussi leur niveau d'instruction, leur rapport à l'école et aux savoirs scolaires.

L'aide aux devoirs échappe largement au professeur qui les donne, puisque ce sont pas définition des activités à conduire en dehors de sa présence. Il peut certes expliquer les devoirs, formuler des consignes claires, conseiller des méthodes en cas de blocage, dédramatiser les erreurs possibles, donner des conseils avisés aux parents. Mais il arrive un moment où il est hors de portée de l'élève.

Il y a d'autres recours institutionnels possibles. L'école a depuis longtemps institué des temps d'études ou de « devoirs surveillés ». On voit se multiplier aujourd'hui les sites Internet qui jouent à distance un rôle analogue. Certaines familles ont les moyens d'engager un répétiteur. Même si ces aides sont extérieures aux familles, elles dépendent de leurs moyens financiers, mais aussi intellectuels.

Lorsque l'aide aux devoirs ne peut être entièrement déléguée à des tiers, bénévoles ou rémunérés, elle repose sur les parents, les frères et sœurs, les grands parents, éventuellement les voisins et amis de la famille. À ressources et statuts égaux, les familles diffèrent selon le taux d'activité des parents, leur disponibilité et celle d'autres personnes appartenant au cercle de famille.

À l'inverse, à ressources humaines égales, il existe une forte inégalité sociale des familles devant les devoirs assignés à leurs enfants. On peut identifier trois registres complémentaires :

- la connaissance des contenus du travail scolaire, le décodage des attentes du maître ;
- la capacité d'expliquer, l'art d'aider à faire sans faire à la place ;
- le rapport aux savoirs et à l'école, la maîtrise des risques et de l'angoisse.

1. La connaissance des contenus du travail scolaire, le décodage des attentes du maître : les acquis scolaires des parents sont fonction de leur niveau d'études mais aussi de leur trajectoire professionnelle et culturelle. Même s'ils n'ont pas, lorsqu'ils étaient élèves, appris les constituants de la phrase ou les mathématiques de la même manière que leurs enfants, les parents fortement scolarisés comprennent assez vite de quoi il retourne et sont à même de soutenir le travail fait en classe sans trop de contresens. Ils n'approuvent pas toujours les consignes, mais sont capables de les décoder et d'inciter leur enfant à y répondre, au besoin en disant « *Cet exercice est idiot, fais le vite, ensuite tu pourras jouer* ».

À l'inverse, d'autres parents, peu scolarisés ou ayant des difficultés lorsqu'ils étaient jeunes, sont décontenancés par les programmes scolaires de leurs enfants. Ils ne peuvent donc guère les aider et s'ils s'y risquent, c'est parfois au prix de contradictions entre ce qui se dit en classe et ce qui se dit à la maison. Ces parents se sentent menacés et disqualifiés par les devoirs que reçoivent leurs enfants. Ces derniers s'en aperçoivent et se tournent vers leurs aînés ou des copains, constatant que leurs parents sont incapables de les aider ou, lorsqu'ils s'y risquent, sont désavoués par le maître.

2. La capacité d'expliquer, l'art d'aider à faire sans faire à la place : il ne suffit pas de savoir, il faut encore être en mesure d'expliquer des notions difficiles à un enfant de 6 ou 12 ans. Le niveau d'instruction des parents ne garantit pas leur talent pédagogique. Toutefois, les parents appartenant aux classes moyennes ou supérieures ont plus que les autres l'habitude d'argumenter, de conceptualiser, de verbaliser leur pensée, d'expliciter le sens des mots ou la trame d'un raisonnement, de faire des schémas, de trouver des exemples, de poser des questions, d'identifier des erreurs cruciales dans le travail de leur enfant. Plus proches de la psychologie et des connaissances relatives aux « ressources humaines », ils savent aussi qu'il est inutile de faire le travail à la place de l'enfant, qu'il importe qu'il comprenne ce qu'il fait et puisse le transférer à de nouveaux exercices.

D'autres parents seront plus maladroits, plus brusques, plus autoritaires ou au contraire plus hésitants, bref moins à l'aise dans la relation pédagogique. Trop de certitudes ou trop d'hésitations nuisent à la relation pédagogique.

3. Le rapport aux savoirs et à l'école, la maîtrise des risques et de l'angoisse : comment prendre les devoirs au sérieux sans les prendre au tragique ? Les parents instruits auront plus de facilité à mesurer les enjeux réels, à investir les tâches fécondes en apprentissages fondamentaux et à aider leur enfant à faire les autres superficiellement. Une longue expérience de la scolarité enseigne qu'il faut en prendre et en laisser, garder des réserves pour tenir la distance, bref faire bonne figure sans y mettre trop de moyens.

Au contraire, certains parents dramatiseront les devoirs, faute de points de repère. Ils auront, à tort, l'impression que la réussite se joue sur chaque exercice, il adopteront une attitude perfectionniste et persécutante plutôt que stratégique. Les parents aideront d'autant mieux leurs enfants qu'ils trouvent et indiquent la juste distance entre satisfaire scrupuleusement à toutes les attentes de l'école et prendre trop de risques. Il n'est pas simple d'aider ses enfants, de ne pas se substituer à l'enseignant, en créant un conflit de loyauté. L'angoisse de les voir échouer peut engendrer une surenchère dans le contrôle et la dramatisation des devoirs. « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » peut devenir une question existentielle.

On le pressent, ces différences importent bien davantage que le nombre de dictionnaires ou de CD-ROM disponibles à la maison. On voit d'ailleurs des parents qui, soucieux de bien faire, noient leurs enfants sous des ressources coûteuses plutôt que de dialoguer avec eux.

Il serait caricatural d'affirmer que tous les parents ayant fait des études aident adéquatement leurs enfants et que tous les parents peu instruits en sont incapables. Les variations entre familles et entre personnes sont immenses à classe sociale égale. Cependant, statistiquement, ni les enfants ni les parents ne sont égaux devant les devoirs scolaires.

Cette inégalité ne fait bien entendu qu'accentuer l'inégalité sociale devant l'ensemble des contenus et des méthodes de travail qui ont cours à l'école. On peut en conclure que c'est une goutte d'eau dans la mer et qu'il ne faut pas s'en soucier. On peut, à l'autre extrême, renoncer aux devoirs ou les limiter au maximum. en tentant de faire l'essentiel du travail en classe.

Peut-être existe-t-il une voie médiane pour le professeur : se demander si les devoirs qu'il donne peuvent être, dans une large mesure, faits de façon autonome. Proposer des consignes claires, les expliquer en classe, offrir une aide méthodologique, des outils et quelques conseils en cas de blocage. Mettre en place des dispositifs d'entraide entre élèves. Corriger de manière formative. Exiger des devoirs faits sérieusement, mais tolérer les erreurs. Bref, tenter de se représenter l'activité réelle des élèves dans les divers contextes et privilégier, si les devoirs ne sont pas différenciés, les contextes sociaux et familiaux les moins favorisés.

Bibliographie

Charlot, B., Bauthier, E. et Rochex, J.-Y. (1995). *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1995). *À l'école des banlieues*. Paris : ESF.

Dannequin, C. (1992). *Les actions locales d'entraide scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Develay, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant*? Paris : ESF.

Favre, B. et Steffen, N. (1988). *Tant qu'il y aura des devoirs... Images et pratiques de l'enseignement renouvelé du français*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 25.

Glasman D., (1992). *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartier*. Paris : ESF.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Echecs et réussites scolaires en milieu populaire*. Paris : Gallimard-Le Seuil.

Meirieu, Ph. (1987). *Les devoirs à la maison*. Paris : Syros.

Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*? Berne : Lang (2ème édition).

Perrenoud, Ph. (1990). Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs ? *Éducateur*, n° 7, octobre, pp. 13-15. Repris dans Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, chapitre 7.

Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 5^e éd. 2004.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (dir.) (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.