

Le  
**TRAVAIL**  
*personnel*  
**DE L'ÉLÈVE**

*— dans la classe, —  
— hors la classe —*

OUVRAGE COORDONNÉ PAR CLAUDE BISSON-VAIVRE



LE RÉSEAU DE CRÉATION  
ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE

**LE TRAVAIL  
PERSONNEL  
DE L'ÉLÈVE :  
DANS LA CLASSE,  
HORS LA CLASSE**

**DIRECTEUR  
DE PUBLICATION**  
Jean-Marie Panazol

**DIRECTRICE DE  
L'ÉDITION TRANSMÉDIA**  
Stéphanie Laforet

**DIRECTEUR  
ARTISTIQUE**  
Samuel Baluret

**COORDINATION  
ÉDITORIALE**  
Albane Thurel (DGESCO, DRDIE)  
et Sophie Roué

**MISE EN PAGES**  
Isabelle Guicheteau

**CONCEPTION GRAPHIQUE**  
Des Signes,  
Studio Muchir Desclouds

ISBN: 978-2-240-04732-8  
© Réseau Canopé, 2018  
(établissement public à caractère administratif)  
Téléport 1 – Bât. © 4  
1, avenue du Futuroscope  
CS 80158  
86961 Futuroscope Cedex

**CLAUDE BISSON-VAIVRE**

Inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire, médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur de juillet 2015 à juillet 2017. Ancien élève de l'École normale supérieure de Cachan, agrégé d'économie et gestion, puis personnel de direction. Inspecteur d'académie, directeur de services départementaux de l'Éducation nationale, sous-directeur des établissements et de la vie scolaire à la direction de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale. Dans ces différents postes, il a travaillé notamment sur les questions des organisations scolaires (pilotage et évaluation), du décrochage scolaire, de l'éducation prioritaire et de la réussite éducative, de la prévention des faits de violence à l'école, de climat scolaire et de laïcité. Il est coauteur du rapport *Les Enjeux de l'intégration à l'école* (la Documentation française, 2011) et du rapport *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée* (ministère de l'Éducation nationale, juin 2013). Il a été membre du groupe d'experts européens relatif à la prévention du décrochage (2014-2015). Il est actuellement président du conseil de l'école supérieure du professorat et de l'éducation de Caen.

**Ont également participé à la rédaction de cet ouvrage :**

Jean-Pierre Barrué, Bénédicte Galtier, Stéphane Kus, Pascale Montrou-Amouroux, Olivier Rey et Isabelle Robin.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

**LE TRAVAIL  
PERSONNEL  
DE L'ÉLÈVE :  
DANS LA CLASSE,  
HORS LA CLASSE**

---

Coordonné par  
Claude Bisson-Vaivre



# SOMMAIRE

## **7 AVANT-PROPOS**

## **9 INTRODUCTION**

## **13 UNE PROBLÉMATIQUE DÉJÀ ANCIENNE SANS CESSÉ RÉINTERROGÉE**

- 13 De quoi parle-t-on ?
- 20 L'état de la recherche

## **27 DES DEVOIRS À LA MAISON À L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE DANS ET HORS LA CLASSE**

- 31 Le rôle du travail personnel  
dans la réussite scolaire de l'élève
- 32 Des différentes approches de l'appren-tissage à une  
vision partagée par les différents champs scientifiques
- 44 L'approche des didacticiens : une vision fonctionnelle
- 48 De l'activité de l'élève à son travail personnel
- 52 L'activité du sujet : le cœur et l'enjeu de l'évolution  
des pratiques
- 57 Le travail personnel dans un environnement  
numérique

## **65 TRANSFORMER L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT**

- 68 1<sup>re</sup> alliance : temps de présentation et appropriation  
des connaissances
- 74 2<sup>e</sup> alliance : associer les enseignements
- 90 3<sup>e</sup> alliance : le suivi du travail personnel de l'élève  
avec les parents et les associations
- 98 4<sup>e</sup> alliance : l'école et les collectivités locales
- 109 La nécessité d'une gouvernance pédagogique

## **115 CONCLUSION**

## **117 BIBLIOGRAPHIE**

## AVANT-PROPOS

Le travail personnel est au cœur de la réussite que nous souhaitons pour tous les élèves. Pour en faire un véritable moment de prolongement des apprentissages faits

en classe, il doit être accessible à tous, indépendamment des contraintes que chacun peut rencontrer dans son environnement social et familial.

Toute la réflexion sur le travail personnel de l'élève s'inscrit parfaitement dans le cadre et les objectifs du dispositif « Devoirs faits ». Créé par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer, il vise à offrir un accompagnement pour tous les élèves.

« Devoirs faits » est d'abord une mesure d'égalité sociale, car elle permet d'apporter une aide à chaque élève pendant le temps d'école, indépendamment de la possibilité pour chaque famille d'aider son enfant. Le soir ou durant la journée, plusieurs fois par semaine, les séances sont encadrées par des volontaires et permettent aux élèves de rentrer chez eux « devoirs faits ». Ces



séances sont organisées suivant les spécificités du territoire, en lien avec les horaires des transports scolaires.

De plus, ce dispositif permet à la communauté éducative d'avoir une réflexion pédagogique globale sur le travail personnel de l'élève. Les équipes éducatives et pédagogiques peuvent échanger sur les difficultés ou les besoins d'accompagnement nécessaires à chacun. Ils peuvent aussi envisager des travaux interdisciplinaires ou des projets plus globaux. L'organisation des temps scolaires, la mobilisation des enseignants et les projets pédagogiques participent à cette coordination générale.

« Devoirs faits » n'est donc pas seulement un moment de « devoirs à la maison » dans l'enceinte de l'école. Il permet une véritable réflexion sur les modes d'apprentissage, sur la capacité inhérente à chaque établissement de s'organiser, sur les projets pédagogiques envisageables. L'ensemble de la communauté éducative est mobilisé et participe à son élaboration.

En favorisant l'autonomie et la maîtrise des compétences, dans un cadre bienveillant, ce dispositif deviendra un catalyseur des énergies portées par les enseignants, les associations, les volontaires du service civique. En réfléchissant collectivement, « devoirs faits » doit parvenir à réduire les inégalités d'accès au savoir. La réflexion et le travail des équipes convergent vers un même but : faire du travail personnel de l'élève une réussite.

**Jean-Marc Huart,**  
directeur général de l'enseignement scolaire



# INTRODUCTION

## **Le travail personnel de l'élève : un objet d'intérêt pédagogique premier**

Au sein du monde éducatif, la réussite scolaire est souvent présentée, de façon explicite ou implicite, comme le résultat automatique d'un effort de travail personnel de l'élève. Il suffit de parcourir les appréciations portées sur les bulletins scolaires pour constater que l'insuffisance de travail est bien souvent pointée comme la cause principale des échecs ou des difficultés d'apprentissage.

Par ailleurs, si la notion de travail personnel est mobilisée pour stigmatiser les « mauvais » résultats scolaires, les conceptions contemporaines de l'éducation dessinent paradoxalement un profil de l'élève idéal, caractérisé par une forte autonomie plutôt que par la conformité à un ensemble de prescriptions qui organisent son travail.

Le « bon » élève sait planifier son temps, se concentrer à bon escient, trouver les justes équilibres entre temps de loisir et temps studieux, relier ses différents apprentissages, etc.

Étrangement, cette compétence à l'autonomie dans le travail scolaire, censée être si importante, est rarement abordée dans le cadre des apprentissages et peu documentée dans le système éducatif.

De même, si ce travail personnel est considéré comme le déterminant de la réussite scolaire, on pourrait s'attendre à ce que cette question soit largement explorée. L'examen de la littérature existante montre pourtant que ce sujet est finalement peu traité sous cette forme et, surtout, qu'il existe peu de travaux susceptibles d'éclairer et d'aider les acteurs éducatifs dans ce domaine. Certes, ce travail semble une finalité naturelle dès lors que l'on s'interroge sur les dispositifs pédagogiques, sur les processus didactiques ou sur le métier d'enseignant. Il n'en reste pas moins qu'il apparaît trop souvent comme une conséquence mécanique, et finalement non problématique, de la forme scolaire.

Ce qu'on appelle « travail scolaire », celui qu'on demande à l'élève, apparaît dès lors comme la norme visible qui recouvre un ensemble de processus implicites (comprendre, organiser, mettre en relation, catégoriser, hiérarchiser, etc.) qui conditionnent l'entrée dans les apprentissages, mais qui sont rarement discutés ni travaillés en tant que tels.

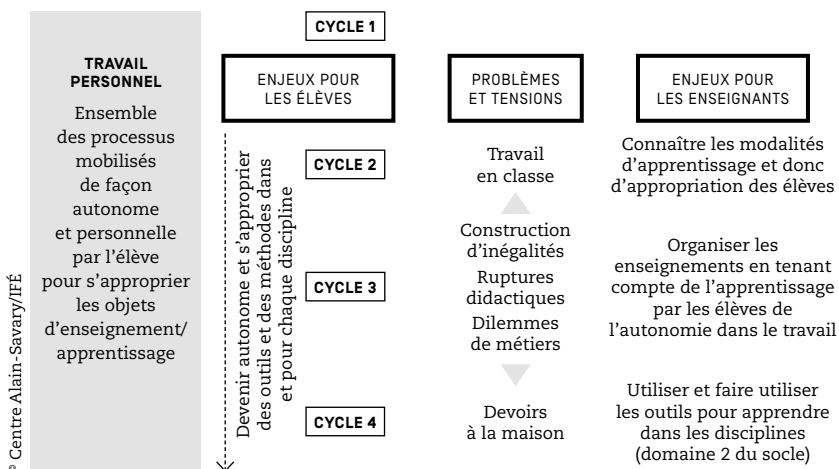
Dans le même temps, des recherches sur le travail en dehors de la classe (cf. *infra* p. 20 et suivantes), qu'il s'agisse des devoirs ou plus largement des activités péri voire extrascolaires, soulignent les limites et les effets parfois contre-productifs du travail personnel. Une réflexion de sens commun mènerait en effet à se dire qu'une quantité supplémentaire de travail personnel, qu'elle ait lieu à la maison ou dans le cadre d'études et de révisions organisées, ne peut que bénéficier à l'élève. Travailler plus ne pourrait pas nuire, en



quelque sorte. Or, des travaux récents ont montré, au contraire, que certaines formes de travail personnel, peu ou mal organisées, non seulement ne contribuent pas à la réussite scolaire, mais pourraient même aller jusqu'à décourager ou contrarier les efforts des élèves.

Quelle que soit l'entrée qu'on privilégie pour traiter de cette question, il est urgent et nécessaire de faire du travail personnel de l'élève un sujet de réflexion spécifique.

Trois entrées permettent de cerner cette problématique et d'en appréhender l'importance dans la configuration systémique de l'école. Le premier chapitre aborde l'émergence progressive du travail personnel de l'élève à la conscience de l'enseignant, alors que le deuxième chapitre synthétise les développements scientifiques qui permettent de nourrir les pratiques des enseignants pour mettre l'élève en activité et le valoriser. Le dernier chapitre replace le travail personnel de l'élève dans les différents contextes : familial, social et scolaire, convoquant les ressources de ceux-ci en tant que facteurs contributifs aux apprentissages. Le travail personnel de l'élève est désormais un objet d'étude à part entière.





# UNE PROBLÉMATIQUE DÉJÀ ANCIENNE SANS CESSÉ RÉINTERROGÉE

DE QUOI  
PARLE-T-ON ?

## TRAVAIL SCOLAIRE VS TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

Il convient de souligner la diversité des formes du travail des élèves, c'est-à-dire de tous les moments où l'élève est engagé dans une activité d'apprentissage. Il peut s'agir d'écouter (un cours, un exposé, une vidéo, etc.), de s'exprimer, de chanter, de lire, d'écrire, de calculer, de transcrire, de résumer, de faire des exercices, d'accomplir un geste corporel, de résoudre des problèmes, de construire des figures, de mesurer, de dessiner, de préparer un exposé, de rechercher des informations, de classer des données, etc.

Ces multiples figures du travail personnel sont généralement intégrées dans des situations scolaires caractéristiques, telles que des exercices en classe, des évaluations, des devoirs à la maison, des exposés, des séances d'investigation, des travaux en groupe, etc.

Le travail scolaire est une notion ambiguë. La difficulté première que rencontre tout éducateur est de savoir apprécier dans quelle mesure les formes du travail des élèves qu'il met en place se traduisent effectivement par un travail personnel qui leur permet de se rapprocher des objectifs d'apprentissage fixés. On sait, par exemple, que la mise en activité des élèves n'est pas une condition suffisante de l'apprentissage scolaire. On sait également, de façon plus générale, que « travailler permet d'apprendre mais pas toujours et pas toujours ce qui était prévu » (Anne Barrère, 2003).

Les discours des acteurs produisent implicitement l'idée d'un équivalent quantitatif entre un temps passé ou une quantité d'activités studieuses et les résultats scolaires. L'élève qui estime avoir « travaillé dur » et ne voit pas ses efforts récompensés peut se décourager voire ressentir un sentiment d'injustice pouvant aboutir à un rejet de l'école. Ce sentiment d'injustice est renforcé par le fait que les enseignants eux-mêmes ne perçoivent pas toujours les efforts accomplis par les élèves. Qu'un travail formellement important (temps passé à lire des leçons, nombre de pages remplies, manipulations de tablettes, pages recopiées, etc.) puisse s'avérer peu productif et ne pas déboucher sur des apprentissages est un problème rarement affronté de façon explicite par l'institution éducative.

Au contraire, le travail scolaire, assimilé à du temps d'apprentissage, peut être considéré par l'enseignant comme un levier de régulation par l'accumulation d'activités, de tâches et d'évaluations qui saturent l'espace et le temps scolaires, dans la classe comme en dehors de celle-ci.

Finalement, l'idée que le travail personnel est suffisant pour ouvrir l'accès à la réussite fait l'objet d'un consensus minimum dans le monde éducatif, en laissant dans l'ombre des controverses, par exemple, des conceptions différentes de la place de l'inné et de l'acquis, et des inégalités de rapport au savoir et à la culture scolaire.

Aborder le travail personnel de l'élève implique, par conséquent, de se poser sans cesse la question de l'apprentissage effectif plutôt que celui de l'accomplissement formel de tâches scolaires.

## **TRAVAIL OU ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES ?**

On peut avancer que, à travers les préoccupations relatives au travail personnel de l'élève, c'est en fait l'engagement dans les apprentissages qui est interrogé. Plus que simplement s'assurer que l'élève, en respectant les consignes et prescriptions des enseignants, travaille « pour l'institution », il s'agit de vérifier que, ce faisant, il travaille aussi et surtout pour lui.

Or, ainsi que le rappelait Philippe Perrenoud (1994), « travailler à l'école, c'est réaliser une activité qu'on a rarement choisie, qui n'est pas toujours intéressante et qui n'a aucune incidence directe en dehors de la satisfaction de bien faire ce qu'on nous a demandé ».

Ce constat pose inmanquablement la question de la motivation des élèves, qui est souvent brandie comme un concept trop vague et englobant, ne permettant pas d'agir réellement sur cet engagement dans les apprentissages. S'il s'agit de travailler sur la motivation individuelle, les éducateurs sont en effet largement impuissants à agir dans un domaine marqué par la subjectivité de l'élève et la singularité de son parcours personnel. On peut, en revanche, rechercher plutôt du côté de la construction ou du renforcement du sens des apprentissages des leviers actionnables au



cœur des actions éducatives, pour favoriser ce que Benoît Galand<sup>1</sup> (2006) caractérise comme des « buts de maîtrise » par rapport à des « buts de performance », dont la psychologie montre qu'ils sont moins favorables à la réussite éducative.

Travailler sur le sens des savoirs pose sans doute la question des contenus disciplinaires et des domaines de connaissances, mais plus généralement aussi celle de ce qui est spécifique à l'apprentissage scolaire par rapport aux apprentissages de la vie courante mis en œuvre dans et par le cadre familial.

Les élèves sont-ils suffisamment sensibilisés et formés aux démarches et stratégies métacognitives qui sont caractéristiques du travail scolaire ? Il serait probablement utile de recenser et de réfléchir systématiquement avec les élèves sur ce que signifient observer, collecter des données, classer et catégoriser, formuler des questions et problématiser, publier pour échanger et comparer, etc.

Les élèves sont-ils conscients que la spécificité du travail scolaire vise à passer du questionnement naïf au questionnement instruit ? À passer de la donnée à l'information, de l'information à la connaissance, de la connaissance au savoir ou à la compétence ?

Dans cette recherche de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages, il convient, en particulier, d'être conscient des différents registres d'intervention dans lesquels on inscrit une intervention éducative. Patrick Rayou et Dominique Glasman (2015) en ont identifié trois, qui ne sont pas équivalents mais nécessitent d'être articulés :

– le registre cognitif relève des fonctions intellectuelles qui permettent d'apprendre, de réfléchir, d'élaborer, de construire selon des modalités propres à l'école (un style « rationnel-légal » qui impose de procéder par règles impersonnelles, un type particulier de rapport à l'écrit, etc.) ;

<sup>1</sup> Galand Benoît, « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 155, 2006, p. 5-8.

- le registre culturel est constitué de savoirs académiques et de connaissances générales sur le monde non réductibles à la sphère scolaire, mais donnant lieu tout autant à des classements et à des hiérarchisations ;
- le registre symbolique-identitaire est associé à ce que l'accès à un savoir requiert. Il construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté, pour laquelle il vaut et à laquelle l'élève est enjoint d'adhérer.

C'est l'articulation entre ces différents registres qui semble à ces auteurs une des conditions de la réussite : entraîner aux procédures sans reconsidérer les buts d'apprentissage peut être insuffisant. Offrir l'accès aux activités culturelles sans approfondir leur pouvoir émancipateur peut rester une simple dérivation « décompensatoire ». Appeler au travail d'étude sans faire la lumière sur le rôle des brouillons, des échanges langagiers dans la classe ou de la spécificité des attendus scolaires peut aussi renforcer les malentendus, en faisant porter sur les seuls élèves la responsabilité de leur réussite ou échec.

## **LE TRAVAIL PERSONNEL SE PRÉPARE**

Le travail personnel ne relève donc pas de l'initiative propre de l'élève ni des apprentissages spontanés : il s'organise et se prépare, en particulier au sein de la classe.

Il est nécessaire de sortir de la dichotomie spontanée entre le moment de la classe, qui serait celui de l'écoute du professeur, et les moments hors de la classe, qui seraient ceux du travail personnel. C'est en fait dans les insuffisances de la dynamique de classe que naissent souvent les difficultés révélées ensuite par les travaux personnels ou les devoirs. Le premier facteur d'efficacité du travail personnel, y compris à la maison, réside dans l'effort d'explicitation de l'enseignant. *A contrario*, le travail personnel demandé

compense rarement les lacunes des élèves « en difficulté ». Ces derniers ne voient souvent dans les travaux exigés d'eux qu'une juxtaposition de tâches à effectuer, qui ajoute des problèmes aux problèmes existants, sans percevoir ce qui, dans ces tâches, est censé compléter ou accompagner ce qui a été « enseigné ».

Apprendre une leçon, réviser ou préparer un exposé sont des activités exigeantes qui ne vont pas de soi, mais font rarement l'objet d'une réflexion et d'un entraînement spécifique. Des enseignants déplorent que, tout au long de leur scolarité, beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas ces compétences inhérentes au « métier d'élève », compétences qui ne sont jamais travaillées de façon explicite.

Une autre condition d'un travail personnel fructueux est de « bien finir le cours », en faisant un retour sur ce qui a été appris ou construit durant la séance.

## **QUELLE CONTINUITÉ ÉDUCATIVE HORS LA CLASSE ?**

Les objectifs des devoirs donnés par les enseignants, qui sont l'une des modalités du travail personnel de l'élève, sont variés, sans que cette diversité soit forcément claire dans la communauté éducative. Dominique Glasman et Leslie Besson (2004) distinguent, par exemple, quatre types de finalités :

- des devoirs de pratique pour renforcer les acquisitions et générer des automatismes ;
- des devoirs de préparation en vue d'une future leçon en classe ;
- des devoirs de poursuite d'un sujet déjà étudié pour varier les situations de référence ;
- des devoirs de créativité pour développer les capacités d'analyse et d'affirmation subjective.

Quand l'élève travaille en dehors de la classe, il est soustrait au regard de l'enseignant qui ne peut plus observer et analyser ses difficultés. De façon paradoxale, les enseignants proposent souvent des devoirs de pratique pour les automatismes de base, faisant appel à la mémorisation et à la répétition, afin d'éviter que les élèves ne dépendent d'une aide familiale qui creuse les inégalités entre eux, mais l'on sait aussi que ce type d'exercices est moins mobilisateur et moins efficace pour les apprentissages.

La question des devoirs cristallise, par conséquent, bien des attentes et des controverses sur le travail personnel, car elle constitue le moment délicat de confrontation entre la demande scolaire et la réponse familiale. On constate que l'externalisation du travail des élèves renforce tendanciellement les inégalités liées au milieu familial comme à la pluralité des acteurs impliqués, inégalement compétents lorsqu'il s'agit d'intervenir dans le domaine éducatif. Ainsi, les élèves en difficulté subissent les devoirs comme une tâche supplémentaire à exécuter pour se mettre en conformité « de surface » avec l'institution, pendant que les « bons » élèves établissent les ponts et les relations permettant de compléter ce qui a été fait en classe par ce qui est fait dans l'univers familial ou extrascolaire.

Pourtant, loin de corroborer les clichés d'une « démission » parentale généralisée, les recherches montrent plutôt un investissement important des familles dans le soutien à la scolarité des enfants. En revanche, elles ne sont pas toujours forcément bien outillées ni aidées pour répondre aux attentes de l'institution scolaire, souvent mal formulées et sources de nombreux malentendus. Ainsi certaines familles ne savent-elles pas comment aider leurs enfants autrement qu'en formulant des injonctions générales sur le « travail », qui redoublent d'ailleurs celles de l'école (travailler plus), pendant que d'autres encadrent de façon contre-productive les devoirs de leurs enfants en les coréalissant

en direct ou en mettant en œuvre une vision concurrente de celle de l'école, appuyée sur des souvenirs de classe, des convictions ou des « recettes » personnelles.

## L'ÉTAT DE LA RECHERCHE

Les travaux de recherche sur l'efficacité des devoirs se divisent en deux types d'études :

- les études quantitatives. Le plus souvent, elles mesurent l'effet des devoirs sur la réussite des élèves ;
- les études qualitatives. Fondées sur des observations en classe et/ou des entretiens d'intervenants auprès des élèves, elles étudient l'effet des devoirs sur des aspects autres que les résultats

scolaires, par exemple le rapport de l'élève à l'école.

La majorité de ces travaux, qu'ils soient français ou internationaux, porte sur l'école primaire, plus rarement sur le collège, et jamais sur le lycée.

## LES ENSEIGNEMENTS DES ÉTUDES QUANTITATIVES : DEVOIRS ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES

La méta-analyse quantitative internationale la plus connue (Hattie, 2008) synthétise plus de 50 000 études individuelles dont l'objectif est d'identifier les facteurs de la réussite scolaire. Elle conclut que les devoirs à la maison n'ont qu'un impact très limité sur les résultats scolaires des élèves, en particulier en primaire, et qu'ils sont beaucoup moins importants que les facteurs pédagogiques ou relationnels entre enseignants et élèves.

Cette méta-analyse a été précédée par une autre (Cooper et alii, 2006), souvent citée, mais sujette à controverses. Celle-ci conclut, au contraire, que les devoirs ont une influence positive sur les résultats des élèves et que cette influence est plus forte dans les niveaux supérieurs de la scolarité. Mais les protocoles de recherche des études ont été critiqués par la communauté scientifique et il convient de rester prudent quant à l'interprétation des résultats. En effet, si les travaux établissent une corrélation entre le temps passé aux devoirs et la réussite scolaire, ils ne permettent pas de déterminer le sens de la causalité : les bons élèves passent-ils plus de temps à faire leurs devoirs (car ils sont plus impliqués) ou passer du temps sur les devoirs rend-il les résultats des élèves meilleurs ?

En France, des chercheurs se sont employés à mesurer par des méthodes quantitatives les effets d'une cinquantaine de dispositifs d'accompagnement scolaire sur les progressions en cours d'année scolaire d'élèves à l'école élémentaire (CP, CE1 et CM1). Leurs principales conclusions sont les suivantes (Suchaut, 2007, 2009) :

- à caractéristiques scolaires et sociales comparables, l'effet global de l'accompagnement est assez ténu. En moyenne, les élèves ayant fréquenté un dispositif ne progressent pas différemment des autres élèves comparables non pris en charge par un dispositif. Cette conclusion corrobore donc la méta-analyse réalisée en 2008 ;
- mais cet impact moyen neutre masque des différences selon le profil des élèves. Ainsi, ceux qui abordent l'année scolaire avec le plus de difficultés, ceux issus d'un milieu social très modeste et les redoublants tirent davantage profit de l'accompagnement à la scolarité ;
- pour les élèves les plus âgés (CM1), quatre effets sont notables :
  - > un accompagnement centré sur une aide scolaire et dispensé à l'intérieur de l'école par des aides éducateurs procure les effets les plus bénéfiques,

- > un effet positif a été observé pour les élèves qui étaient volontaires pour fréquenter un dispositif comparativement aux élèves incités par leurs parents ou leur enseignant,
- > l'impact est également positif pour les élèves qui fréquentaient un dispositif depuis au moins deux ans,
- > enfin, fréquenter un dispositif a un impact positif mais à condition que les élèves n'y passent pas trop de temps (moins de 3 heures hebdomadaires paraît une durée suffisante).

Signalons qu'aucun de ces effets n'a été observé pour les élèves en CE1. Ce constat peut être mis en regard de la conclusion d'une autre recherche française (Bonasio et Veyrunes, 2014) : l'impact des devoirs sur les résultats scolaires est plus important pour les élèves du secondaire que ceux du primaire. En particulier, un apport positif des devoirs a pu être montré au collège pour les mathématiques.

Les enseignements ainsi tirés des travaux quantitatifs sont utilement complétés par des études qualitatives qui présentent l'intérêt de mettre en lumière les conditions dans lesquelles les devoirs faits à la maison sont susceptibles d'être efficaces.

## **LES ENSEIGNEMENTS DES ÉTUDES QUALITATIVES : DES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES DEVOIRS**

Les études qualitatives, parce qu'elles sont menées au plus près du terrain, permettent d'identifier les conditions dans lesquelles les devoirs peuvent être efficaces.

Pour produire des effets positifs sur les résultats scolaires des élèves, les devoirs doivent présenter plusieurs caractéristiques (Thibert, 2016) :

- les directives données doivent être claires, explicites et ne pas contrevenir au rythme des élèves ;

- 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 poursuite sont plus motivants, mais leurs effets sur l'apprentissage ne sont pas avérés ; les devoirs de créativité semblent plus stimulants<sup>2</sup>, mais ils risquent de creuser les inégalités sociales ;
- si les devoirs relèvent de l'implicite, ils mettent en difficulté les élèves qui ne savent pas comment s'y prendre pour apprendre une leçon. L'apprentissage d'une leçon nécessite une activité cognitive complexe et très mobilisatrice, ainsi qu'une certaine autonomie que les élèves souvent n'ont pas, les mettant dans une situation délicate, alors que les exercices écrits constituent un étayage nécessaire aux élèves en difficulté.

Selon les travaux disponibles, plusieurs arguments plaident en faveur d'une internalisation au sein des établissements scolaires des dispositifs de soutien aux devoirs :

- les moments de travail personnel au sein de l'école permettent de voir comment les élèves travaillent réellement, notamment le cheminement qu'ils empruntent. De plus, les enseignants, par leur expérience, diagnostiquent mieux les lacunes des élèves que les autres acteurs de l'accompagnement. La coopération entre enseignants semble très favorable à la bonne circulation de l'information sur leur perception des acquisitions et des lacunes des élèves qu'ils ont vu et fait travailler (Kakpo et Rayou, 2010) ;
- à l'inverse, le travail hors la classe, relativement peu cadré par l'institution scolaire, suppose de la part des élèves une autonomie que tous n'ont pas nécessairement acquise et une bonne circulation des savoirs entre l'école et son « extérieur ». En outre, l'intervention dans l'accompagnement de l'élève de multiples acteurs aux intérêts divergents peut produire des effets de « brouillage » (*ibid.*).

<sup>2</sup> Bien qu'il n'y ait pas de données attestant empiriquement de l'efficacité de ce type de devoirs, plusieurs auteurs supposent qu'ils sont stimulants pour l'élève puisqu'ils lui permettent de faire le lien entre divers concepts et d'en voir des applications concrètes (Moisan et Royer).



Enfin, les structures qui prennent en charge le travail hors la classe se situent davantage du côté d'une prestation de services que dans un dialogue entre les différents acteurs, générant ainsi un cloisonnement du travail éducatif et une absence d'articulation avec la classe (Thibert, 2016). Au total, l'externalisation du travail des élèves semble être un facteur d'accroissement des inégalités sociales d'apprentissage (Kakpo et Rayou, 2010).

Mais une ré-internalisation des devoirs n'est pas en elle-même gage de réduction de l'échec scolaire (Kakpo et Netter, 2013). 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, en conséquence, de penser les remédiations (Thibert, 2016). Lorsqu'une externalisation de tout ou partie des devoirs est inévitable, il est nécessaire de coordonner les actions des différents intervenants et d'articuler les différents temps de l'enfant, afin d'améliorer les objectifs communs (Observatoire des pratiques en éducation prioritaire, 2016).

Par ailleurs, les études qualitatives menées en France mettent en lumière des effets positifs des dispositifs d'aide aux devoirs qui ne se résument pas à la réussite scolaire de l'élève :

- certains élèves reprennent confiance en eux au sein d'un espace sécurisant et bienveillant qui peut leur permettre de vivre des relations plus apaisées avec l'école (Bernardin, 2012) ;
- ils permettent aux élèves d'entrer plus facilement dans le travail qu'ils sont censés faire de manière autonome en créant un environnement plus favorable au travail que ne l'est l'espace familial (Rayou, 2009) ;
- ils offrent aux élèves un soutien à travers la présence d'un adulte bienveillant (Rayou, 2009).

Dans le même sens, en Grande-Bretagne, une enquête a montré que l'arrivée d'assistants d'éducation a fait baisser le niveau de stress des élèves<sup>3</sup> (Blatchford et alii, 2009).

Mais ces travaux soulignent aussi que toutes les aides ne sont pas équivalentes et que la bonne volonté des intervenants ne suffit pas. Leur manque de compétences concernant les aspects disciplinaires peut ne pas permettre aux élèves de réellement entrer dans les apprentissages. Les adultes « spécialistes » de la discipline concernée semblent être plus performants (Rayou, 2009).

<sup>3</sup> En revanche, elle a accru les écarts scolaires entre les bénéficiaires de l'aide et ceux qui n'en ont pas besoin. Une explication semble être que l'externalisation du travail scolaire se traduit souvent par la sous-traitance qui engendre une division du travail éducatif.



# DES DEVOIRS À LA MAISON À L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE DANS ET HORS LA CLASSE

Le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire est d'abord défini par la loi qui délimite non seulement la fonction de l'école mais aussi sa mission :

la réussite des élèves au niveau de maîtrise le plus élevé.

Depuis juillet 2013, le « principe d'éducabilité », autrement dit l'idée que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser<sup>4</sup> » a été intégré au Code de l'éducation ([articles L 111-1 et D332-5](#)). Le [décret n° 2014-1377 du 18-11-2014](#) décline la mise en œuvre de ce principe fondamental et explicite les modalités d'accompagnement de l'élève.

Pour satisfaire les objectifs de la loi, l'école a restructuré le curriculum en quatre cycles de formation de trois ans et identifié un cadre de formation pour la scolarité obligatoire autour de cinq domaines du socle commun, qui constituent les leviers partagés

<sup>4</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, article 2.

par l'ensemble des disciplines pour obtenir les effets attendus au terme de chaque cycle.

Cette ambition pour l'école suppose aussi que les personnels ajustent leurs pratiques aux besoins des élèves comme la réglementation les y invite<sup>5</sup>. En quelque sorte, au principe d'éducabilité répond un principe d'étagage de l'apprentissage, reposant sur une adaptation des pratiques. Dès lors, l'efficacité professionnelle devient un devoir, et la formation des enseignants doit y pourvoir.

Parallèlement à cette mission très précise se développent, en dehors de l'école, des dynamiques sociétales et sociales (Barrère, 2011). Dès les années 1970, l'analyse des données sociologiques sur les situations sociales des parents des élèves et des étudiants et l'étude de leur influence sur les trajectoires de formation ont permis de mettre en avant l'existence de déterminants externes à l'école, parfois désignés comme « déterminismes sociaux ». Ces constats ont été confirmés par les études en France de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et, sur le plan international, par l'OCDE au moyen d'un indice de statut économique, social et culturel (SESC<sup>6</sup>), ou encore au travers des données PISA 2015 qui montrent que le système éducatif français exacerbe les effets de ces facteurs (DEPP, 2016).

Ces déterminismes macrosociaux sont bien connus. Comme l'écrit Pierre Merle<sup>7</sup> : « Pour autant l'école demeure inégale. Inégale selon le genre [...]. Inégale bien davantage selon l'origine sociale. »

<sup>5</sup> Code de l'éducation, article D332-5 (modifié par le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 - art. 30) : « L'enseignement repose sur des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées qui visent à permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages et qui intègrent les aides appropriées aux difficultés rencontrées. Ces pratiques sont régulièrement ajustées pour tenir compte de l'évolution des besoins de chaque élève. La mise en œuvre des modalités de différenciation relève de l'autonomie des établissements. »

<sup>6</sup> DEPP, *Note d'information*, n° 13-31, 2013.

<sup>7</sup> Merle Pierre, *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 1<sup>re</sup> éd. 2002, 2016, p. 108 : « Pour autant l'école demeure inégale. Inégale selon le genre [...]. Inégale bien davantage selon l'origine sociale. L'accès généralisé au baccalauréat s'est réalisé de façon fortement différenciée. Les enfants des cadres sont surreprésentés dans les séries générales [...], les enfants des catégories populaires obtiennent le plus souvent un bac technologique ou professionnel. »



Mais alors, si les déterminants socio-économiques et culturels prédéterminent une partie de la réussite scolaire, pourquoi ne pas faire jouer au temps scolaire un rôle majeur dans la lutte contre ces inégalités constatées et lui offrir une efficacité maximale afin de contrecarrer l'effet néfaste, pour les élèves les plus fragiles, de ces déterminants externes au système éducatif ?

Partant de là, en confiant au temps privé la réalisation des devoirs, il faut admettre qu'une bonne partie du savoir-faire de l'élève se construit en dehors de l'école. Comme l'école se limite trop souvent à une fonction transmissive des connaissances, alors que l'accès aux compétences y est clairement précisé, l'hypothèse est avancée qu'elle répond mal aux exigences de sa mission. L'élève disposerait donc de connaissances, mais pas de la capacité à les utiliser pour résoudre, réaliser, rédiger, expliquer, interpréter, traduire, etc. Il lui manquerait l'« opérationnalité », ce qui le cantonnerait au mieux dans un « je sais que » sans aboutir au « je sais faire ». En quelque sorte, le système éducatif tout en s'organisant autour de la notion de compétence, ne permet pas suffisamment à l'élève d'accéder à une « rationalité instrumentale » et à un pouvoir d'agir qui devraient témoigner d'une compétence, entendue ici au sens d'Agnès Van Zanten et Patrick Rayou (2017).

En conséquence, il importe que l'organisation du temps scolaire, les alliances au sein de l'école ou de l'établissement et en dehors, mais aussi le rôle repensé du travail personnel de l'élève dans la classe, entre les enseignements disciplinaires, au sein de l'établissement mais en dehors de la classe soient envisagés comme des contre-mesures à l'effet défavorable des déterminants externes sur les élèves fragiles. Il convient donc d'inclure dans la journée scolaire, en école ou en établissement, la possibilité d'offrir aux élèves ce temps de travail personnel nécessaire à la mobilisation et à la manipulation des connaissances, afin qu'ils en fassent des outils pour réaliser, résoudre, composer, calculer, rédiger, confronter, etc.

Dans ce cadre, le dispositif « Devoirs faits », qui pose la problématique du travail personnel de l'élève en situation scolaire, se donne pour objectif de limiter les effets des variables familiales et de milieu jouant à plein dans l'espace privé pour les enfants issus de milieux défavorisés. Si donc les déterminismes socio-économiques sont encore plus actifs dans les situations de travail personnel de l'élève au domicile, alors il est raisonnable de proposer aux élèves fragilisés par leur environnement d'être accompagnés dans la réalisation de leurs devoirs au sein de l'établissement scolaire.

Il reste bien évidemment à mettre en cohérence cette volonté et les textes en vigueur sur la limitation des devoirs à la maison. La circulaire du 29 décembre 1956<sup>8</sup> modifie les horaires et entraîne la suppression des devoirs à la maison pour les enfants de 7 à 11 ans. Généralement accepté des parents, le travail de l'élève à la maison est, dans le premier degré, avant tout réservé à l'apprentissage des leçons, même si certaines écoles, notamment dans les quartiers à réussite scolaire modeste sans pour autant être nécessairement difficiles, négocient avec les parents des devoirs à la maison, ciblés et réfléchis.

Comme le rappellent Agnès Van Zanten et Patrick Rayou (2017) dans la deuxième édition du *Dictionnaire de l'éducation*, « la diminution du temps d'étude à l'école a constitué un véritable transfert vers les familles et s'est accompagnée d'une redéfinition de fait de la mission des enseignants ». Peut-être faut-il cesser de se demander si le travail personnel est utile ou pas, mais convenir de sa nécessité et s'interroger sur la manière dont on peut s'y prendre pour que ce travail soit utile, notamment à ceux qui en ont le plus besoin.

<sup>8</sup> Cf. BOEN n° 1 du 7 janvier 1957.

Il s'agit pour nous de préciser à la fois ce que sous-tend l'expression « travail personnel de l'élève », d'en faire émerger les composantes et de tenter d'offrir des pistes dans la classe, entre les enseignants pour la même classe, et au-delà de la classe.

**LE RÔLE  
DU TRAVAIL  
PERSONNEL  
DANS  
LA RÉUSSITE  
SCOLAIRE  
DE L'ÉLÈVE**

On ne peut confondre le travail personnel de l'élève et les devoirs à la maison, qui ne sont qu'une forme et qu'un moment de ce travail personnel. Nous l'avons dit dans le précédent chapitre, les études sur les effets des devoirs à la maison n'ont qu'un impact faible sur la réussite, sauf si la nature même du travail à fournir en dehors de la classe tisse un lien de continuité avec le travail en classe.

Le travail personnel de l'élève ne peut donc être abordé ni sous l'angle unique des devoirs à la maison, ni dans sa dimension quantitative (la charge de travail), mais il doit être envisagé dans sa dimension qualitative : la nature du travail. Le travail personnel de l'élève naît dans la classe parce que l'activité de l'élève y est orientée vers les apprentissages scolaires, sous toutes leurs formes : connaissances, compétences, savoirs, savoir-faire, savoir être.

Il s'agit ici de rompre avec la vision commune du travail personnel de l'élève réduit aux seuls « devoirs », pour s'attacher à l'étude de l'activité de l'élève en situation de classe ou hors la classe, afin de servir à l'analyse puis à l'organisation du travail personnel de l'élève hors la classe, y compris dans l'établissement scolaire.



**DES  
DIFFÉRENTES  
APPROCHES  
DE L'APPREN-  
TISSAGE  
À UNE VISION  
PARTAGÉE PAR  
LES DIFFÉRENTS  
CHAMPS  
SCIENTIFIQUES**

**QUELQUES REPÈRES  
POUR UNE DÉFINITION  
DE L'APPRENTISSAGE**

On retiendra une définition simple, qui s'appuie sur deux caractéristiques : l'apprentissage suppose une capacité à réaliser une tâche, et ce de manière durable. Dans le *Dictionnaire de l'éducation* déjà cité, Olivier Houdé propose un point de départ : « L'apprentissage est une modification de la capacité à réaliser

une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement. »

Cette définition récente, issue d'un champ de recherche croisant psychologie et neurosciences, rejoint celle de Jean-Pierre Rossi (1991) qui déterminait l'apprentissage « par les effets durables qu'une expérience antérieure exerce sur la performance<sup>9</sup> ».

**POUR LES SCIENCES HUMAINES :  
L'APPRENTISSAGE COMME  
ACCROISSEMENT DU POUVOIR D'AGIR**

Les sciences humaines, quelles qu'elles soient, se réfèrent prioritairement à une conception de l'apprentissage dans laquelle le sujet qui apprend s'appuie sur ce qui est déjà disponible chez lui. Cette conception dite « constructiviste » soutient l'idée d'un enrichissement des possibilités d'agir du sujet (par la pensée comme par l'action) et, simultanément, par l'interaction avec le milieu, d'une transformation des processus mis en jeu par ce sujet. Cette conception de l'apprentissage offre une vision expansive du pouvoir d'agir chez le sujet qui apprend.

<sup>9</sup> Rossi Jean-Pierre, *La Recherche en psychologie : domaines et méthodes*, Paris, Dunod, 1991, p. 3.



## **Accroître le pouvoir d'agir et l'engagement délibéré de celui qui apprend**

Au-delà de la « capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement », l'apprentissage est, selon Jean-Marie De Ketele<sup>10</sup>, un processus orienté vers une acquisition.

La notion d'activité de l'élève, issue des champs de la psychologie comme des sciences de l'éducation, est également confirmée par les sciences biologiques et neuroscientifiques. Grâce à l'imagerie cérébrale, on a ainsi pu objectiver cette activité dont le coût énergétique est quantifiable (Dehaene, 2014).

Le travail personnel de l'élève repose donc sur son activité. Il n'est ni limité à une charge imposée (devoirs à la maison), ni à une production (produire un devoir, un résumé, une récitation, etc.). Il doit être compris comme relevant de l'activité requise chez l'élève pour mémoriser, calculer, mettre en relation, planifier, résoudre, rédiger, dessiner, etc., et en rendre compte par un récit oral, une trace écrite, une expression corporelle, quel que soit le lieu de cette activité, dans l'école ou hors l'école.

La psychologie du travail, notamment les travaux d'Yves Clot (1999, 2008), traite l'activité comme « pouvoir d'agir ». Par définition, « [ce pouvoir] mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans le milieu professionnel habituel, ce que l'on peut appeler le rayonnement de l'activité<sup>11</sup> ». C'est bien là l'enjeu de la formation de l'élève. Or, même si l'activité de l'élève qui sous-tend l'apprentissage suppose un engagement volontaire, une activité orientée, une capacité à réaliser de manière stable, elle ne peut constituer un véritable pouvoir d'agir que si l'élève en dispose consciemment. Il faut qu'il sache qu'il sait, sait dire, sait faire, sait être, etc.

<sup>10</sup> De Ketele Jean-Marie et al., *Guide du formateur : pédagogie et développement*, Bruxelles, De Boeck, 1989, p. 26 : « L'apprentissage se définit comme un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. »

<sup>11</sup> Clot Yves, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 1<sup>re</sup> éd. 2008, 2017, p. 13.

## **Apprendre pour réussir, mais aussi pour comprendre**

Si l'apprentissage de l'élève doit le conduire à disposer, comme il est clairement affirmé dans les programmes scolaires, non seulement de connaissances mais aussi de compétences, définies comme « capacité d'action efficace face à une famille de situations », selon Philippe Perrenoud, il semble naturel de supposer que réussir dans une situation donnée ne peut s'étendre à une famille de situations que si l'élève s'est approprié les raisons du pourquoi et du comment de sa réussite (comprendre). Autrement dit, l'élève doit pouvoir comprendre pourquoi il doit conduire telle ou telle activité et comment il doit s'y prendre pour agir.

Comme l'ont montré Piaget, ses collaborateurs et successeurs<sup>12</sup>, le passage du « réussir » au « comprendre » ne va pas de soi, il est à construire. Il s'inscrit dans une démarche de prise de conscience. C'est une partie essentielle du travail de l'enseignant. Le travail personnel de l'élève doit donc s'éprouver dans les deux conditions : réussir et comprendre.

Ceci suppose de ne pas limiter le travail personnel de l'élève à refaire pour renforcer le savoir-faire. Prenons l'exemple de l'apprentissage de la lecture : savoir déchiffrer est une chose, comprendre ce qu'on a lu en est une autre. Le travail personnel de l'élève doit donc permettre d'identifier les raisons de la réussite pour accéder au « comprendre », dont on évaluera la réalité par la confrontation réussie à une situation nouvelle de difficulté et complexité au moins égales.

<sup>12</sup> Piaget Jean, *Réussir et Comprendre*, Paris, PUF, 1974, p. 23 : « Réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés... » ; « Comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisés dans l'action. » ; Richard Jean-François, *Les Activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990 ; Houdé Olivier, *Le Raisonnement*, Paris, PUF, 2014.

**Apprendre, c'est s'appuyer sur  
des connaissances disponibles, organisées,  
qui définissent les représentations de l'élève**

L'ensemble des champs scientifiques affirme aujourd'hui que, confronté à un apprentissage, l'élève s'appuie sur une « représentation spontanée » des éléments qui composent la situation.

L'élève en situation d'apprentissage n'est pas vierge de connaissances. Il dispose préalablement d'une représentation ou d'une conception de l'objet à apprendre. C'est sur cette représentation, juste ou erronée, qu'il organise ses perceptions, sa réflexion et son action. Ignorer ce point équivaut à maintenir l'élève dans une situation d'échec annoncé, car on ne lutte pas contre une conception, on ne peut que la faire évoluer.

L'appropriation de connaissances nouvelles se fait donc à l'intérieur d'un ensemble organisé déjà disponible de connaissances associées, constituant une « représentation type<sup>13</sup> », une compréhension du monde, un univers, associé à une notion ou à un concept.

#### **PROPOSITIONS POUR AGIR**

---

Tous les individus appuient leurs apprentissages sur des représentations types. L'usage de celles-ci doit être explicité car réussir n'est pas comprendre, et ces représentations sont d'excellents outils pour vérifier le niveau d'appropriation (dans la réussite et/ou dans la compréhension) auquel est parvenu un élève.

Les représentations types et les représentations fonctionnelles<sup>14</sup> sont des outils très utiles à l'enseignant, parce que les premières lui permettent d'identifier le processus de compréhension mis en œuvre par l'élève et les secondes d'identifier les causes d'erreurs de raisonnement ou d'exécution.

---

<sup>13</sup> Le Ny Jean-François, *La Sémantique en psychologie*, Paris, PUF, 1979.

<sup>14</sup> Selon Jacques Leplat et Gérard Vergnaud, et que Pierre Rabardel qualifie de « représentations pour l'action ». Elles permettent de planifier la mise en œuvre du raisonnement et l'enchaînement des modalités d'exécution.

**POUR LES NEUROSCIENCES  
ET LA NEUROPHYSIOLOGIE :  
APPRENDRE, C'EST ÉLIMINER**

Alors que les sciences humaines proposent une conception de l'apprentissage visant à un accroissement du pouvoir d'agir du sujet sur lui ou son environnement, les neurosciences mettent en avant une perspective singulière de l'apprentissage, selon laquelle « apprendre, c'est éliminer », comme le résume Jean-Pierre Changeux (1983). Alain Berthoz (2015), dans ses travaux sur la neurophysiologie de la perception, défend lui aussi la thèse d'un apprentissage simplificateur qu'il nomme la « simplicité » (apprendre à simplifier la complexité<sup>15</sup>). Ainsi, écrit-il, « apprendre à regarder : c'est apprendre l'ordre dans lequel on doit examiner l'environnement » ; c'est encore apprendre à appliquer une grille de lecture de la situation, ou apprendre à trier, parmi les éléments perçus, ceux qui sont pertinents.

Être capable de percevoir, parmi les informations/connaissances, celles qui sont utiles ne va pas de soi, c'est un travail de sélection et de reformulation que l'élève doit construire. Cela suppose un travail personnel, qui conduit d'abord à une perception, à une compréhension, à une conscience du choix, puis à une automatisation du choix dans les situations approuvées ou identiques. Par exemple, l'élève dans la classe est conduit à écouter les enseignements, à lire les traces, à prendre des notes sur le cours. Que note-t-il ? Qu'a-t-il compris de ce qui relève de l'essentiel et de l'accessoire ?

« Par le travail, effacer la trace du travail » : Alain Berthoz (2009-2016) utilise cet aphorisme pour souligner que la finalité de l'activité du sujet qui apprend est avant tout de simplifier. Apprendre, c'est

<sup>15</sup> Berthoz Alain et Debru Claude, *Anticipation et Prédiction*, Paris, Odile Jacob, 2015.

donc éliminer les réseaux de neurones non opérants, mais aussi les informations jugées inutiles ; c'est apprendre à aller chercher seulement les informations utiles.

Savoir trier les informations utiles dans une situation – et comprendre l'importance de cette compétence – constitue pour le monde enseignant non seulement un point de vue sur l'activité de l'élève en classe, mais une forme de travail personnel à renforcer lorsqu'il s'agit de comprendre les causes de l'erreur.

**Les champs des sciences humaines et  
des neurosciences partagent des points de vue :  
apprendre, c'est répéter et mobiliser  
les connaissances, pour modulariser les opérations**

Le concept de modularisation a été largement diffusé par les psychologues américains Jerome S. Bruner (1970, 1973) et K. J. Connolly (1970 et 1979) à propos de l'apprentissage<sup>16</sup>. Pour Jerome S. Bruner, le processus de modularisation est celui « par lequel un acte devient de plus en plus automatique, moins sujet à variation et acquiert une organisation spatio-temporelle prévisible<sup>17</sup> ».

Ce processus est également utilisé dans les neurosciences qui explorent la « boîte noire » qu'est le cerveau. Alain Berthoz et Stanislas Dehaene, par exemple, chacun à sa manière, montrent que l'apprentissage se fluidifie grâce à la répétition et à la modularisation qui permet « l'allégement progressif du contrôle pré-cortical » (Dehaene), c'est-à-dire de la charge attentionnelle requise pour organiser et conduire la réponse.

<sup>16</sup> Bruner J. S., « The growth and structure of skill », in K. J. Connolly, *Mechanisms of Motor Skill Development*, New York, Academic Press, 1970 ; Bruner J. S., « Organization of early skill action », *Child Development*, n° 44, 1973, p. 1-11.

<sup>17</sup> Bruner S. Jerome, *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant*, Paris, PUF, 1983.

## PROPOSITIONS POUR AGIR

---

Apprendre à l'élève à acquérir des automatismes [modulariser] pour le conduire à l'efficacité, à la vitesse, à la fluidité, par allègement du niveau de contrôle.

Pour stabiliser un apprentissage cognitif, sensorimoteur ou moteur, l'activité déployée par l'élève en classe doit pouvoir lui offrir le temps nécessaire pour :

- acquérir les connaissances ;
  - savoir les convoquer ;
  - savoir les mobiliser à bon escient ;
  - savoir les manipuler dans des situations variées ;
  - en faire des outils désormais disponibles pour comprendre et pour agir.
- 

Il apparaît alors indispensable d'envisager l'articulation entre le travail en classe, qui doit permettre à l'élève de savoir qu'il sait et sait faire, et le travail personnel en dehors de la classe, qui lui sert à accroître son efficacité, sa vitesse et sa fluidité dans ses apprentissages.

### **Apprendre, c'est s'appuyer sur une activité automatique du cerveau qui anticipe une situation à venir**

Si les sciences humaines retiennent le rôle des représentations spontanées lors de l'apprentissage, les neurosciences parviennent à une même conclusion : l'apprentissage s'appuie sur un « déjà-là », mais d'une autre nature. Le cerveau de tout individu placé dans un environnement, sans même une activité volontaire de sa part, traite les perceptions, les sensations et les compare aux connaissances acquises pour, selon Rémy Lestienne, « sélectionner l'ensemble des causes qui expliquent le mieux les sensations actuelles ; ensuite, le percept sélectionné est transmis aux aires responsables de la décision et aux aires motrices pour action<sup>18</sup> ». Cette capacité d'anticipation (dont le modèle est probabiliste) est mise en avant par Stanislas Dehaene (2007), à propos de l'apprentissage de la lecture.

<sup>18</sup> Lestienne Rémy, *Le Cerveau cognitif*, Paris, CNRS Éditions, 2016, p. 110.



Cette approche probabiliste permet de comprendre comment s'organise à notre insu le lien entre perception, décision et action. Mais au-delà de ces modes de fonctionnement automatiques, Alain Berthoz montre que l'individu se construit un référentiel personnel (égocentré) pour aller faire cette quête d'informations dans la situation qui lui est présentée. Celui qui apprend s'attend à une probabilité d'informations spécifiques à traiter, réduisant alors le temps entre perception, décision et action.

#### PROPOSITIONS POUR AGIR

---

L'activité du sujet doit donc être sollicitée afin :

- d'accroître sa capacité à se situer dans des situations variables, grâce à des processus perceptifs et d'interprétation des données automatiques, en provoquant les mises en relations sujet/situation ;
  - de favoriser la perception de la situation et des éléments signifiants qui la composent ;
  - de permettre alors d'en construire le sens ;
  - de solliciter l'intentionnalité de l'action pour permettre à la réussite occasionnelle de devenir un savoir-faire ;
  - d'éliminer les organisations moins opérantes et de faire le choix de la plus opérante pour assurer une automatisation de la réponse qui permet de passer d'un contrôle séquentiel à un contrôle global, libérant ainsi l'attention d'exécution pour favoriser le pilotage d'ajustement de l'exécution ;
  - de permettre le constat selon lequel, désormais, il sait, sait être, sait faire, sait dire, sait écrire, sait calculer, etc. ;
  - de faire varier la nature de l'activité en variant les situations d'apprentissage et leur complexité : rechercher, identifier, formaliser le problème, planifier des étapes ou l'usage des opérations, engager la réalisation, utiliser la prise en compte des retours d'information pour réguler.
- 

Il semble nécessaire de proposer une alternance entre des situations dans lesquelles les tâches sont réalisables sous l'effet d'un apprentissage antérieur et des situations complexes confrontant l'élève à une reconsidération de l'ensemble des conditions : perception des indices signifiants, compréhension, planification, exécution, évaluation, etc.



## **L'activité corporelle comme objet d'apprentissage**

L'usage du corps dans les apprentissages est bien souvent tenu à l'écart. Or, beaucoup d'entre eux (parole, lecture, écriture, calcul, marche, dessin, usage d'un instrument de musique, jeux et pratiques physiques) reposent aussi sur la maîtrise du corps. Les travaux en neurophysiologie de Marc Jeannerod et Alain Berthoz, Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, notamment, ont étayé la conception unitaire de la personne et de son activité, déjà développée en psychologie génétique, puis en psychologie cognitive et en psychologie du travail.

De manière très simplifiée, la réalisation par le corps implique une organisation cognitive similaire. Sur le plan de la perception, l'existence de « neurones miroirs », qui « répondent aussi bien quand on exécute l'action que quand on observe un autre individu la réaliser<sup>19</sup> », explique ce phénomène. Ces travaux ont conduit Marc Jeannerod à faire appel à la notion « d'image motrice », celle que se construit l'élève violoniste en jouant un passage difficile et celle encore qu'il affine lors de l'observation comparée de lui-même et de son professeur en train de jouer ce même passage. Dès lors, il s'agit de conduire l'élève à passer tout d'abord d'un savoir-faire (réussir) à une représentation fonctionnelle de ce qu'il y a à faire (comprendre), afin de pouvoir envisager de réaliser une opération dans des conditions différentes si nécessaire avant de passer par l'action<sup>20</sup>.

L'observation apparaît alors comme un levier décisif, à condition que celle-ci soit orientée par une compréhension préalable de ce qu'il y a à voir. C'est donc une anticipation comparative qui est en jeu. Marc Jeannerod rejoint Jean-François Richard (1990) pour montrer que l'apport provient non de l'imitation du mouvement

<sup>19</sup> Rizzolatti Giacomo et Sinigaglia Corrado, *Les Neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 1<sup>re</sup> éd. 2008, 2014.

<sup>20</sup> « Opérations à la seconde puissance », selon Piaget (1974).



stricto sensu, mais de l'action, et que « c'est au niveau de la planification que se situe la différence<sup>21</sup> ».

## **DES DONNÉES SCIENTIFIQUES AUX PROPOSITIONS EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE**

En mettant en avant un certain nombre de conditions internes au sujet qui est en activité, les neuroscientifiques proposent six conditions pour favoriser l'apprentissage : plasticité cérébrale, rythme d'apprentissage, attention, engagement actif, retour d'information, consolidation des acquis. Les quatre dernières constituent les piliers de l'apprentissage selon Stanislas Dehaene.

**La plasticité cérébrale** est « la capacité à recycler des circuits présents dès l'origine. Elle est, et c'est un point très important, mobilisable tout au long de la vie » (Dehaene, 2012). La conception défendue par les neurosciences à travers cette notion de plasticité cérébrale montre que l'apprentissage et ses mécanismes sous-jacents (perception, traitement, exécution, etc.) s'appuient sur un « déjà-là » disponible et une capacité à inférer des nouvelles organisations.

**Le rythme optimal d'apprentissage** conduit les neuroscientifiques à préconiser des durées courtes d'apprentissage mais très régulières plutôt que des durées longues concentrées sur peu de temps. Si les données sur l'apprentissage massé ou au contraire distribué dans le temps sont aussi anciennes que les recherches sur la question mises en avant par la loi de Jost (1897)<sup>22</sup>, les

<sup>21</sup> Jeannerod Marc, « The representing brain: neural correlates of motor intention and imagery », *Behavioral and Brain Sciences*, n° 17, juin 1994, p. 187-245.

<sup>22</sup> Montpellier Gérard (de), « L'apprentissage », in Paul Fraisse et Jean Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, t. IV, 1964, p. 47-123. Dans l'étude de la mémorisation, la loi de Jost met en avant, d'une part, l'effet positif de la répétition comme renforçateur de l'apprentissage et, d'autre part, le rôle de la durée entre l'apprentissage et son renforcement, fondant les notions d'apprentissage massé ou distribué. *Jost's Law* : si deux traces mnésiques ont la même force, la répétition de la plus ancienne renforce plus que la répétition de la plus récente et la trace la plus ancienne se détériore moins rapidement que la plus récente.

données actuelles dans le domaine des neurosciences montrent que pour les apprentissages testés du point de vue de leurs effets sur l'organisation stable des réseaux neuronaux, « il vaut mieux répartir peu sur la durée (longue) que beaucoup en un court laps de temps » (Dehaene, 2013).

**L'attention**, premier pilier de l'apprentissage selon Stanislas Dehaene, suppose l'activité volontaire du sujet : « Le système de l'attention se décompose en trois systèmes attentionnels : l'alerte, l'orientation et le contrôle exécutif. » Il est clairement attesté que « l'attention module massivement l'activité cérébrale [...] » (*Ibid.*). Dès lors, l'apprentissage gagne à se réaliser sur des séquences courtes mais répétées, mieux adaptées pour éviter les baisses d'attention qui peuvent limiter son efficacité. Il revient donc à celui qui est chargé de faire apprendre, d'orienter adroitement le processus attentionnel, pour en faire un levier d'apprentissage, soit en faisant rechercher des indices pertinents, soit en focalisant l'attention.

**L'engagement actif** (deuxième pilier) suppose soit une mobilisation spontanée, soit une mobilisation provoquée. Ces deux manières de susciter l'activité chez le sujet qui apprend sont deux leviers à mobiliser. L'apprentissage demande parfois des renforcements. Ils peuvent être intrinsèques à l'apprentissage, par exemple accroître le niveau de difficulté de la tâche comme facteur de stimulation de l'engagement. Ils peuvent être aussi extrinsèques à l'apprentissage, lorsqu'il s'agit de faire appel à une dimension humaine de « renforcement social positif » par approbation, encouragement, validation.

**Le retour d'information** (troisième pilier) joue un rôle important à deux niveaux. Au niveau cérébral, il recouvre les mécanismes qui permettent, comme l'écrit Stanislas Dehaene, « d'ajuster les prédictions ». Le second niveau, plus externe au sujet qui apprend, renvoie à l'empathie que peut offrir l'enseignant, d'abord en incitant l'élève à accepter que l'erreur est inévitable et en rendant active

chez lui la recherche d'erreur, puis en l'accompagnant par des encouragements et félicitations qui renforcent l'engagement. À l'inverse, « le stress est inhibiteur de l'apprentissage ».

Enfin, la **consolidation de l'acquis** (quatrième pilier) suppose tout d'abord la stabilisation des acquis d'apprentissage. Elle s'appuie sur trois leviers majeurs :

- la **répétition**. Elle libère le cortex préfrontal d'une attention exécutive coûteuse pour conduire à des réseaux moins conscients, plus automatisés, qui permettent de libérer la charge attentionnelle. Chez Stanislas Dehaene (2012 et 2013), cette libération traduit le passage de « l'explicite à l'implicite ». Cet apprentissage explicite constitue une condition majeure pour consolider les acquis ;
- le **sommeil**. Il constitue une période active, pendant laquelle le cerveau « met de l'ordre » car ce dernier travaille pendant le sommeil. Les études qui témoignent d'un accroissement de la performance à la suite d'une phase de sommeil mettent en évidence la nécessité d'une concertation sur la charge de travail à réaliser au domicile par l'élève et d'un dialogue avec l'élève et ses parents au sujet de la durée réelle du sommeil de l'élève ;
- le **rôle de tests** fréquents comme catalyseurs de l'apprentissage.

#### PROPOSITIONS POUR AGIR

---

Le travail personnel hors de l'établissement scolaire doit répondre aux conditions suivantes :

- consolider les acquis par la contribution à l'automatisation, par la répétition et l'enseignement explicite ;
  - assurer la continuité avec le travail en classe pour qu'il permette de provoquer un engagement actif de l'élève renforcé par la réussite, et non par le stress et la crainte de l'erreur ;
  - provoquer l'activité et la recherche de solutions en acceptant que l'erreur soit inévitable et utile.
-

## L'APPROCHE DES DIDACTIENS : UNE VISION FONCTIONNELLE

D'une pédagogie qui définissait des modèles d'enseignement directifs, semi-directifs, non directifs, s'associant ou pas, à des méthodes d'apprentissage actives ou non actives, le monde de l'éducation en est venu aujourd'hui à poser de nouvelles questions. Il ne s'agit plus seulement de savoir comment enseigner, mais aussi de déterminer comment permettre à l'élève d'apprendre : comment l'élève peut-il s'approprier les connais-

sances pour savoir les mobiliser ?

Parce que l'objet de la recherche en didactique concerne les conditions d'appropriation des objets d'enseignement, les chercheurs sont immédiatement confrontés à la fonction de la mobilisation des connaissances, abordant de l'extérieur du sujet ce que les neurosciences abordent de l'intérieur en s'intéressant à son cerveau.

### PLACE ET RÔLE DES CONCEPTIONS DANS L'APPRENTISSAGE

Les chercheurs en didactique ont adopté la même approche de l'apprentissage que leurs collègues de psychologie cognitive : une approche qui s'appuie sur le « déjà-là », de sorte que les nouvelles connaissances sont immédiatement associées à une représentation qui sert à percevoir et à comprendre, représentation qu'ils nomment « conception ». Cette conception permet de comprendre la situation, le réel. Selon André Giordan, Yves Girault et Pierre Clément, « les conceptions sont [...] une sorte de décodeur permettant à l'apprenant de comprendre le monde qui l'entoure. C'est à travers elles



que l'apprenant va sélectionner des informations, leur donner une signification, les comprendre, les intégrer et ainsi... apprendre<sup>23</sup> ».

Les conceptions sont de véritables structures d'accueil des perceptions et des connaissances nouvelles. Elles permettent d'orienter les perceptions, les raisonnements, les décisions. Prenons un exemple dans les sciences de la vie, à propos de la digestion. Pierre Clément<sup>24</sup> demande à des élèves et des étudiants de représenter le trajet d'un liquide (de la bière) dans le corps. Il met en évidence l'existence de trois conceptions types. La conception fautive d'une « tuyauterie continue bouche-vessie » est majoritaire à 90 % pour des élèves de 3<sup>e</sup>, 75 % pour des étudiants en école d'infirmiers et d'assistants sociaux, 72 % pour des étudiants de L1 de biologie, 57 % pour les étudiants de L2. À ces 57 % qui répondent de manière fautive, est posée la question suivante : « Après avoir bu ce litre de bière, vous avez un accident et on vous fait passer un alcootest ; où est passé le liquide ? » Si 90 % de ces étudiants répondent « dans le sang », les justifications se partagent entre : « l'alcool et le liquide passent "dans le sang" » et « l'alcool passe dans le sang et le reste dans la tuyauterie via la vessie ».

Il n'y a donc pas de « connaissance en soi ». Elle vient toujours s'intégrer dans un ensemble de connaissances associées, qui constituent une conception.

Les travaux des années 1980 et 1990 sur les conceptions spontanées (André Giordan, Gérard De Vecchi, Jean-Jacques Dupin, Samuel Johsua, Marc Caillot, Louis Viennot<sup>25</sup>, etc.) ont montré que les conceptions sont stables chez un individu, durables et difficilement évolutives (Laurence Viennot en physique, Pierre Clément en biologie, André Giordan et Yves Girault en didactique des sciences), si l'on n'a pas préalablement pris soin de les faire évoluer, qu'elles

<sup>23</sup> Giordan André, Girault Yves et Clément Pierre, *Conceptions et Connaissances*, Berne, Peter Lang, 1994, p. 9-12.

<sup>24</sup> Clément Pierre, « Respirer, digérer : assimilent-ils ? », *ASTER*, n° 13, 1991, p. 134-156.

<sup>25</sup> Dupin Jean-Jacques et Johsua Samuel, *Introduction à la didactique des sciences*, Paris, PUF, 1993.

sont parfois dysharmonieuses ou mélangées (Bernard Bouldoires, ou Samuel Johsua, 1993), qu'elles sont convoquées selon la fonction qu'elles ont à assurer dans telle ou telle situation (Jean-Pierre Barrué, 1996), qu'elles ne dépendent pas forcément de l'âge ou du développement de l'individu, et qu'elles peuvent être internationalement partagées (Laurence Viennot, 1992<sup>26</sup>).

#### PROPOSITIONS POUR AGIR

---

Présenter des connaissances nouvelles à l'élève suppose de s'appuyer sur les conceptions disponibles chez ce dernier. Ceci implique une série de conditions à prendre en considération :

- l'importance de l'organisation du curriculum local dans la ou les disciplines ;
  - la nécessité d'une formation initiale ou continue en didactique ;
  - l'importance de placer les élèves dans une situation à même de faire émerger les conceptions en usage chez eux ;
  - le rôle des erreurs observées, des conceptions erronées comme témoins essentiels du travail de l'élève ;
  - la nécessité du travail personnel en situation de classe qui permet de repérer les limites des conceptions disponibles chez les élèves de la classe ;
  - la conscience que le changement de conception ne doit pas aller contre la conception déjà disponible, mais la faire évoluer.
- 

Ces conditions expliquent notamment que, malgré une présentation claire faite par l'enseignant, et même si l'élève est capable de réciter une règle, de présenter un processus, un théorème, etc., il peut en faire un usage erroné, comme s'il n'avait pas compris.

<sup>26</sup> Viennot Laurence, in *Traité de psychologie cognitive*, t. 2., Paris, Dunod, 1992.



## **SAVOIR UTILISER LES CONNAISSANCES**

Dans le processus d'appropriation, la manipulation des connaissances devient une étape cruciale. En effet, pour un certain nombre de chercheurs en didactique, l'enseignant considère que l'élève sait ou sait faire, non pas quand il sait réciter, mais lorsqu'il sait utiliser la connaissance dans la situation qui lui est proposée.

Ici, les didacticiens adoptent une définition d'un savoir personnel « comme connaissance utile à la situation et capable de la transformer » (Gilbert Arzac, François Conne). Cette définition conduit à concevoir en didactique une vision très simplifiée mais éclairante de l'apprentissage. Apprendre en didactique conduit l'enseignant à s'attacher au fait simple mais fondamental qu'une « connaissance-objet » de l'apprentissage devient, après apprentissage, une « connaissance-outil », qui va permettre d'autres apprentissages (Régine Douady, 1986).

L'efficacité de l'apprentissage repose sur la capacité à convoquer et à mobiliser les connaissances.

Ce point majeur fonde le lien didactique entre la connaissance à acquérir et l'activité de l'élève qui écoute, observe, réfléchit, met en mémoire, etc.

C'est tout d'abord durant le temps scolaire que cette acquisition doit apparaître pour témoigner aux yeux de l'enseignant comme à ceux de l'élève qu'il sait désormais faire usage d'une nouvelle connaissance pour percevoir autrement, penser autrement, écrire autrement, résoudre autrement, réaliser autrement.



## **DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE À SON TRAVAIL PERSONNEL**

Poser la question de l'apprentissage dans le cadre du travail personnel de l'élève suppose de bien percevoir les nœuds de difficulté afin de cibler la nature du travail qui lui permettra de s'approprier tel ou tel type de connaissances. Selon la nature des connaissances en jeu dans l'apprentissage, l'activité de l'élève requiert des formes spécifiques de sollicitation.

### **LA NATURE DES CONNAISSANCES ET LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS**

Comme nous l'avons vu précédemment, réussir n'équivaut pas à comprendre (Piaget, 1974) et les connaissances mobilisées ne sont pas nécessairement les mêmes selon que l'intention est de comprendre ou d'agir dans une situation donnée (Jean-François Richard, 1990 ; Jean-Pierre Barrué, 1994).

Or, l'échec de l'élève, ses erreurs, apparaissent en mobilisant souvent l'une ou l'autre des catégories de savoir. Par exemple, l'élève peut savoir ce qu'il y a à faire sans pouvoir y parvenir. Les catégories sont donc un outil, un révélateur du type de maîtrise ou de la nature de la difficulté, aux yeux de l'enseignant comme aux yeux de l'élève.

Il est donc essentiel pour l'enseignant de repérer puis d'analyser la ou les catégories de savoirs qui constituent des difficultés pour l'élève dans son travail.

Plusieurs classifications ont été avancées ; elles ne sont pas en opposition mais complémentaires. Elles sont d'autant plus utiles qu'elles permettent d'analyser l'activité de l'élève en situation et concourent très précisément à analyser le travail personnel de l'élève.



Les **cinq domaines du socle commun de connaissances de compétences et de culture** : les langages pour communiquer, les outils et méthodes pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes pour comprendre le monde, les représentations du monde et l'activité humaine. Cette classification essentielle permet de lier entre elles les conditions d'apprentissage entre les disciplines et donc de partager les fragilités ou les erreurs de l'élève et d'agir.

Une analyse plus fine sur la nature des savoirs est proposée par certains auteurs.

**Le modèle à deux classes de Jean-Marie Barbier** (1996) permet d'identifier encore plus simplement deux catégories de savoirs : les savoirs théoriques et les savoirs d'action. Son intérêt réside dans son origine, l'analyse du travail. Comme l'écrit Maurice de Montmollin, « les savoirs théoriques sur l'homme sont complétés par des savoirs d'action sur l'activité de l'opérateur en situation. L'analyse de l'activité de l'opérateur y est alors centrale ». L'enseignant comme « l'ergonome [...] agit sur le terrain, là où sont les situations réelles de travail, dont il cherche à décrire, comprendre et améliorer les comportements, les raisonnements, les savoirs théoriques traduits en savoirs d'action ; bref, les compétences en situation<sup>27</sup> ».

**Le modèle en trois classes de Jean-Pierre Barrué** (1994, 1996<sup>28</sup>). Très attaché à la définition d'un savoir compris « comme une connaissance utile à la situation et capable de la transformer », ce modèle est attentif non seulement à la catégorisation des savoirs mais aux conditions de leur mobilisation selon la situation. Il est composé de trois classes de savoirs : les savoir-faire qui corres-

<sup>27</sup> Montmollin Maurice (de), « Le point de vue de l'ergonome », in Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.

<sup>28</sup> Barrué Jean-Pierre, *Fonctionnement des savoirs sur l'objet d'enseignement à l'intérieur du système didactique*, thèse de doctorat, Toulouse, université Paul-Sabatier, 1994 ; Barrué Jean-Pierre, « Plaidoyer pour une méthodologie complexe dans l'étude des rapports entre les connaissances de l'élève et l'action », in *Recherches en EPS : bilans et perspectives*, Paris, Revue EPS, 1996, p. 381-388.

pondent au « je fais », les « savoirs pour le faire » qui correspondent au « je sais comment faire », les « savoirs sur le faire » qui correspondent au « je sais que pour le faire... », c'est-à-dire je connais les références culturelles, scientifiques et technologiques.

#### LE MODÈLE EN TROIS CLASSES DE JEAN-PIERRE BARRUÉ



L'intérêt de ce modèle de classification porte sur le fait que les connaissances ne sont pas classées dans des catégories définitives de savoir, mais dépendent de la fonction qu'elles vont devoir occuper dans une situation donnée. Ainsi une même connaissance chez un apprenti maçon et chez un architecte ne sera-t-elle pas classée dans la même catégorie de savoir lors de l'exercice professionnel de l'un et de l'autre. Pour autant, l'outil de classement va servir à identifier le niveau de difficulté chez chacun des sujets. Cette conception est également retenue chez Jean-François Richard et Pierre Vermersch, à travers les notions de « logique de situation » et de « logique de fonctionnement ».

**Le modèle en quatre classes de Gérard Malglaive (1990)** propose également d'analyser « le savoir en usage » du sujet qui pense ou qui agit :

– deux catégories pour concevoir. De manière simple, on peut distinguer les « savoirs théoriques permettant de connaître l'objet et ses modalités de transformation » et « les savoirs procéduraux portant sur les façons de faire, les modalités d'agencement de procédures, les manières dont elles fonctionnent » ;

– deux catégories pour agir. Les savoirs pratiques sont « directement liés à l'action et à son déploiement [...] donnant du réel une connaissance souvent efficace à l'opérationnalité de l'acte ». Les savoir-faire enfin, relatifs à la manifestation des actes humains, moteurs dans l'action matérielle, intellectuels dans l'action symbolique.

Cette classification nous permet de comprendre comment savoirs théoriques et savoirs procéduraux peuvent s'investir dans l'action, pour devenir des savoirs pratiques ou des savoir-faire (agir et réussir) ou, inversement, comment savoir-faire et savoirs pratiques doivent être explicités (formalisés) pour être reliés à des savoirs procéduraux et des savoirs théoriques (comprendre).

### **DES CONNAISSANCES PRÉSENTÉES PAR L'ENSEIGNANT AUX SAVOIRS QUE SE CONSTRUIT L'ÉLÈVE**

Le passage de la connaissance transmise par l'enseignant au savoir suppose une manipulation (une activité), une compréhension et une reconnaissance de son utilité dans la situation à laquelle l'élève est confronté. Lorsque l'élève est capable de reconnaître le rôle actif d'une connaissance sur une situation, il construit un savoir.

André Giordan et Gérard De Vecchi appréhendent eux aussi le savoir comme un savoir personnel, dont la seconde particularité est qu'il est utile dans la situation pour résoudre le problème : « Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce que l'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation<sup>29</sup>... »

<sup>29</sup> Giordan André et De Vecchi Gérard, *Les Origines du savoir*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989, p. 5.

**L'ACTIVITÉ  
DU SUJET :  
LE CŒUR  
ET L'ENJEU  
DE L'ÉVOLUTION  
DES PRATIQUES**

**LES APPORTS  
DE L'ANALYSE DU TRAVAIL**

Issue majoritairement de l'analyse du travail, l'activité du sujet est définie par Jean-Marie Barbier (2011) comme l'« ensemble de processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec l'environnement (physique, social, mental) et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion<sup>30</sup> ».

Quel que soit ce que l'élève est conduit à réaliser en situation de classe, en établissement mais aussi en dehors de l'école, il développe une activité « orientée », provoquée ou choisie, le conduisant à faire ce qu'il a à faire en tant qu'élève : écouter, lire, noter, répondre, calculer, résoudre, rédiger, chanter, courir, peindre, etc. La notion d'activité du sujet-élève permet de porter sur lui un regard nouveau et de redéfinir le cœur de l'enjeu de l'école : l'élève et ses acquisitions.

Ainsi l'élève n'est-il plus abordé comme un « récipient », un « réceptacle », mais bien comme un « homme au travail », qui développe une activité pour se confronter à la succession de tâches d'apprentissage. L'élève en situation de classe est bien un élève au travail. Les modèles de l'analyse du travail offrent cet autre regard sur l'analyse de l'activité de l'élève.

Mais comment prendre en charge cette mise en activité ?

<sup>30</sup> Barbier Jean-Marie, *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, PUF, 2011, p. 25.



## MODÈLES ET MÉTHODES D'ANALYSE DU TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

On peut distinguer d'abord le produit de l'activité (le résultat du travail de l'élève), le comportement observable (comment il s'y prend, seul ou à plusieurs, dans le respect des consignes, au-delà des consignes, etc.) et les processus impliqués (lecture, répétition, analyse, recherche, expérimentation, etc.).

Selon Jacques Leplat (1977), « s'intéresser à l'activité, ce n'est pas seulement considérer l'agent qui l'exerce, mais aussi la tâche à laquelle elle répond et toutes les conditions techniques sociales et organisationnelles dans laquelle elle s'insère ».

**Première proposition d'analyse** : l'activité peut s'analyser de manière extérieure à l'élève, par le produit de son travail, à travers la tâche d'apprentissage. Ces modèles identifient la variation du comportement observé en fonction des changements de la situation. Le travail personnel de l'élève est alors saisi à travers la tâche que l'enseignant lui assigne et la situation dans laquelle cette tâche s'inscrit.

La tâche a été définie par Jacques Leplat et Jean Paillous (1977), mais Jean-Pierre Famose (1986) a proposé un cadre plus simple pour l'enseignant : « Une tâche est une activité déterminée et obligatoire, imposée de l'extérieur ou par l'exécutant lui-même, qui reçoit une consigne d'action dans un environnement matériel particulier. La tâche détermine des contraintes qui induisent la manière d'agir de l'exécutant<sup>31</sup>. »

<sup>31</sup> Famose Jean-Pierre, « Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information », in Jean-Pierre Famose, Jean Bertsch, Éliane Champion, Marc Durand (dir.), « Tâche motrice et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive », dossier EPS n° 1, *Revue EPS*, 1983.

## PROPOSITIONS POUR AGIR

---

On peut aisément analyser le travail et l'activité de l'élève dans le contexte dans lequel il est réalisé à l'aide d'un outil, à savoir la tâche d'apprentissage structurée par :

- les consignes sur le but [l'élève a-t-il une connaissance du but à atteindre ?] ;
  - les consignes sur les opérations [l'élève s'y prend-il comme attendu ?] ;
  - les consignes sur l'aménagement matériel [l'élève fait-il un usage adapté des données et du matériel disponibles ?] ;
  - les consignes sur le critère de réussite [l'élève atteint-il le critère qui témoigne de l'atteinte du but ?].
- 

L'analyse de l'activité de l'élève au travail consiste à comparer la tâche prescrite et la tâche effective (réalisée par l'élève). Dans ce cas, l'analyse de l'activité de l'élève ou de son travail personnel s'apprécie à l'aune de l'écart entre ces deux tâches. Ce modèle d'analyse est simple et très utile en formation, car de nombreux chercheurs ont montré que la première source d'erreur concerne « une redéfinition de la tâche » par l'élève. Autrement dit, l'élève fait autre chose que ce qui lui est demandé.

**Deuxième proposition d'analyse** : l'activité ne peut s'analyser de l'extérieur indépendamment des phénomènes cognitifs. C'est Leonardo Pinsky qui pose ainsi le problème : « L'action ne peut être définie ni expliquée sans référence à des phénomènes cognitifs<sup>32</sup>. »

Il montre que, lors de l'analyse de la tâche réalisée, tenter de comprendre le pourquoi de sa réussite ou de son échec suppose de mettre en relation les opérations concrètes (actions) réalisées avec les activités cognitives qui les organisent.

**Troisième proposition d'analyse** : observer les connaissances utilisées par l'élève sous l'angle de la fonction qu'elles vont avoir à occuper dans la situation (comprendre, expliquer, agir). Selon la situation et la fonction que doit assurer le sujet, on constate que ce dernier fait appel à des connaissances différentes sur le même objet.

<sup>32</sup> Pinsky Leonardo et Theureau Jacques, « L'étude du cours d'action : analyse du travail et conception ergonomique », *Rapport Cnam*, n° 88, 1987.



Les travaux de Jean-François Richard, Pierre Vermersch ou Jean-Pierre Barrué montrent que le sujet qui doit réaliser une tâche recourt à ses connaissances, les organise et les mobilise, les manipule selon des logiques distinctes, provoquées par la situation. Pierre Vermersch (1979) distingue la « logique des concepts », lorsqu'il s'agit d'expliquer, de justifier ; la « logique d'action », pour décrire et expliquer le faire ; et la « logique pédagogique », pour expliquer à autrui comment le faire. Jean-François Richard (1983) souligne également l'existence chez les sujets de deux logiques : la « logique de fonctionnement » pour décrire le fonctionnement des dispositifs et la « logique d'utilisation ».

Comprendre, agir, former ne semblent pas, même à propos d'un même objet, recourir aux mêmes organisations des connaissances. Jean-François Richard<sup>33</sup>, à propos des « raisonnements en situation », met en avant la distinction entre les « inférences dont l'objectif est de comprendre la situation » et « les inférences dans lesquelles l'objectif assigné est d'agir sur la situation pour obtenir un résultat ». Les travaux menés à propos de textes littéraires, d'objets techniques, d'usage d'instruments sont confirmés également par Jean-Pierre Barrué à propos des apprentissages moteurs qui présentent ces mêmes différences de logique.

<sup>33</sup> Richard Jean-François, « Les raisonnements en situation : inférences pour comprendre et inférences pour agir », in Jean-François Richard, *Les Activités mentales*, op. cit., p. 221-267.



## PROPOSITION POUR AGIR

---

Provoquer et analyser l'activité du sujet pour percevoir comment il comprend, explique et agit dans la situation explicite.

- On sait donc que l'élève peut mobiliser différemment ses connaissances selon la finalité (comprendre, expliquer, agir), ce qui offre un intérêt majeur dans l'ajustement des apprentissages pour cause de méconnaissance de la règle, d'un usage erroné, d'une erreur d'exécution (de calcul, faute, imprécision, etc.). L'enseignant doit donc rendre explicite la tâche et identifier l'activité prioritairement sollicitée chez l'élève.
  - Ceci renforce la connaissance de conditions pour stabiliser les acquisitions et conduit à préciser les conditions de variation de la situation pour passer d'une capacité à faire, à dire, etc., à une efficacité dans une famille de situations.
- 

La question des rôles et des tâches individuelles des élèves dans les situations collectives de travail est directement impactée par le lien entre la fonction occupée et la manipulation spécifique des connaissances, par exemple dans les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), les travaux personnels encadrés (TPE), le travail en groupe dans le cadre du domaine 2 du socle commun.

L'enjeu consiste donc à rendre explicite l'activité provoquée, la traiter comme une capacité disponible ou non, c'est-à-dire comme un outil pour agir par la pensée (réflexion, planification, discussion entre pairs, etc.) ou par l'action, seul ou à plusieurs dans une situation d'entraide ou, au contraire, dans une situation de concurrence.



## LE TRAVAIL PERSONNEL DANS UN ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE

Les connaissances préalables des élèves<sup>34</sup> dans le domaine du numérique, l'environnement numérique de travail scolaire, la place donnée aux compétences numériques dans les différents domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et dans les programmes des disciplines constituent un contexte qu'il convient de prendre en compte dans la mise en œuvre du travail personnel de l'élève.

### LA CONSÉCRATION DE NOUVEAUX OUTILS POUR APPRENDRE

En 2013, le domaine 2 du socle commun a précisé les différentes façons dont l'environnement numérique dans lequel l'élève évolue peut être mobilisé au profit de son travail personnel. La relation entre son activité en classe et son travail personnel y apparaît à travers plusieurs aspects :

- la capacité à utiliser des outils personnels pour constituer des « écrits de travail » utiles à l'entraînement, la mémorisation, la révision ;
- la capacité à collaborer et à échanger, à produire des documents qu'il pourra partager dans des espaces collaboratifs ou publier, etc.

C'est bien du concept « d'environnement personnel de travail (ou d'apprentissage)<sup>35</sup> » qu'il s'agit ici. Sa construction progressive

<sup>34</sup> Retrouvez les données de plusieurs enquêtes menées par divers organismes publics ou privés rassemblés dans un *diaporama* par Michel Guillou, observateur du numérique éducatif et des médias numériques. Ces données peuvent être complétées par l'étude menée par le Céméa de Basse Normandie en 2015 : « Les pratiques numériques des jeunes : quels accompagnements consolider ? »

<sup>35</sup> Pour une approche simple de l'environnement personnel d'apprentissage, voir l'article en ligne sur *Thot Cursus* de Christine Vaufrey (2011) : « De l'environnement personnel d'apprentissage à la communauté de pratique ». Pour une approche plus scientifique, consulter les travaux du STICEF, la revue de l'Association des technologies de l'information pour l'éducation et la formation.

pendant la scolarité, qu'il s'agisse de compétences (numériques, méthodologiques), de contenus (savoirs, traces d'apprentissage), d'attitudes (savoir être dans un monde numérique), constitue un atout pour développer la capacité de l'individu à se former tout au long de la vie.

L'irruption d'un environnement technologique de plus en plus performant et accessible interroge de façon pressante la question du développement personnel de l'élève. C'est ce que développe un récent rapport de Catherine Becchetti-Bizot : l'environnement numérique amène à « repenser la forme scolaire<sup>36</sup> ». « [...] Ces machines et leurs applications font désormais partie intégrante du processus de développement cognitif, dès le plus jeune âge », écrit Bruno Devauchelle dans l'une de ses chroniques pour le Café pédagogique ; il ne s'agit pas seulement de machines et de logiciels mais d'usages, de compétences, d'interactions, synchrones ou asynchrones. Dans ce contexte où les enjeux éducatifs et de formation sont forts, il est donc nécessaire que le système scolaire s'engage aux côtés de l'élève dans la construction de son environnement personnel d'apprentissage.

Si les différents domaines du socle commun précisent quelles compétences numériques doivent être mobilisées et donc développées, la Commission européenne a pris l'initiative de réaliser un référentiel qui donne une vision globale, organisée et progressive de ces compétences. Le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur se sont saisis de ce cadre pour que les compétences numériques fassent l'objet d'une mesure régulière du niveau de maîtrise tout au long de la formation. L'enjeu est fort puisqu'il s'agit de combattre un mythe selon lequel les

<sup>36</sup> « Le numérique n'est pas seulement une révolution technologique, comme le furent, en leur temps, l'invention de l'écriture et celle de l'imprimerie, il est aussi un phénomène culturel et social qui imprègne les actes les plus ordinaires de notre vie et nos représentations du monde [...], nos modes de travail et d'accès au savoir, ainsi que nos manières de produire et de diffuser les connaissances. », rapport n° 2017-056 de l'IGEN, mai 2017.

jeunes générations maîtriseraient intuitivement ces compétences et pourraient ainsi les utiliser naturellement dans le cadre de leur travail personnel. Cette approche ne peut qu'ajouter des obstacles à la réalisation des devoirs et une vigilance extrême est de mise pour l'équipe éducative. L'objectif du cadre de référence des compétences numériques est bien de construire ces compétences dans un contexte scolaire pendant les activités dans la classe et hors de la classe en tenant compte aussi des « connaissances préalables » des élèves.

## **L'ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE : DE QUOI PARLE-T-ON ?**

L'environnement numérique<sup>37</sup> est constitué d'un ensemble d'outils et de ressources. Les ressources sont des contenus multimédias associés à des services qui permettent de manipuler ces contenus, de partager, de collaborer, d'échanger. Les « banques de ressources numériques pour l'école » (BRNE) en sont une illustration. Il s'agit de contenus et services associés couvrant les cycles 3 et 4 pour cinq enseignements disciplinaires. Les contenus sont libres de droits et gratuitement mis à disposition, depuis la rentrée 2016, de l'ensemble des enseignants et des élèves pour une utilisation et une réutilisation dans le cadre pédagogique. Ces ressources sont utilisables en ligne ou hors ligne et sur tout type de supports : ordinateurs, tablettes, tableaux numériques interactifs... L'environnement numérique de travail (ENT), réseau social « institutionnel », les réseaux sociaux, les plateformes collaboratives complètent cet environnement.

Cahier de textes numérique, modules pédagogiques dans les ENT, plateformes de ressources numériques (BRNE, D'COL, par exemple) permettent de collecter des informations, des « traces » pour l'élève lui-même et pour l'équipe éducative. Il s'agit, d'une

<sup>37</sup> On parle ici de la notion générale « d'environnement », c'est-à-dire le contexte dans lequel on vit, travaille... L'ENT au sens où on l'entend pour un établissement en est un élément.

part, de notes, de documents conçus, conservés, partagés et des évaluations associées qui seront stockées dans l'environnement personnel d'apprentissage de l'élève ; d'autre part, des traces de l'activité de l'élève. L'enseignant et l'équipe éducative peuvent ainsi traiter et exploiter ces informations qui sont riches d'enseignement pour évaluer un niveau atteint, un degré d'acquisition, mais aussi construire un suivi individualisé des parcours et progressions<sup>38</sup>.

## POURQUOI MOBILISER

### L'ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE ?

Cet environnement numérique de travail étant défini, nous avons choisi de mettre l'accent sur quelques approches qui font de lui un atout pour le travail personnel de l'élève, mais aussi d'appeler à la vigilance sur certains points.

**La relation avec les familles d'abord**, qui fait l'objet d'une attention particulière dans le vadémécum ministériel à destination des principaux de collège, « Tout savoir sur Devoirs faits », transmis au moment de la mise en place du dispositif « Devoirs faits » à l'automne 2017. Une utilisation des outils de communication de type ENT organisée et accompagnée, animée et régulée au niveau de l'établissement permet aux familles de connaître les activités de leurs enfants, les ressources utilisées et recommandées, de dialoguer de façon plus régulière avec l'équipe éducative. Néanmoins, circonscrire l'utilisation de l'ENT pour les familles à la seule consultation des résultats scolaires peut s'avérer contre-productif, puisqu'on mettra l'accent sur la performance plutôt que sur le processus qui permet à l'élève de développer son travail personnel. L'utilisation du numérique à l'école pour le travail personnel peut être également très déstabilisante pour les familles dont les

<sup>38</sup> Pour un exemple de suivi des activités des élèves, voir le travail réalisé par Laurence Tranchand-Granger pour son mémoire de master Architecture de l'information (ENS Lyon) : « Suivi des activités de l'élève sur le terrain grâce aux traces géolocalisées ».

représentations de ce qu'est le travail scolaire sont certainement différentes de ce que l'école attend. En effet, ces nouveaux outils, qui sont utilisés à la maison pour le travail scolaire, suscitent de nombreuses tensions autour des enjeux de surveillance des parents. Il est donc indispensable d'expliciter ce qui est attendu, ce qui est en jeu (le numérique n'est pas que divertissement). On peut constater qu'autour des « devoirs numériques », si les familles sont informées et accompagnées, le dialogue parents-enfants peut mieux s'instaurer, les parents accédant aussi eux-mêmes aux ressources mises à disposition. Dès lors, les devoirs permettent de développer une culture numérique « familiale ».

**L'apport du numérique** a été évoqué précédemment pour faciliter recueil et analyse des traces d'apprentissage, ce qui est bénéfique autant pour l'élève que pour l'enseignant. Ces éléments (nombre d'essais, types d'erreur, visibilité des différentes versions, etc.) permettraient de mieux comprendre la démarche de l'élève et ainsi de mieux détecter les erreurs alors que le papier ne laisse à voir que les résultats.

De la même façon, le numérique est l'allié d'une pédagogie par essai-erreur qui fait de l'erreur un levier d'apprentissage. Questionné sur ce sujet, André Tricot précise que « pour un élève en difficulté scolaire, les retours négatifs exprimés par une machine gomment cette forme de pression sociale. On ne va pas percevoir cet autrui comme jugeant<sup>39</sup> ». L'outil numérique permet de mieux cibler les erreurs et parfois de les utiliser comme base de travail. Le recours à toutes les formes d'aide en ligne (QR codes, hyperliens, etc.) est exploité par les enseignants qui trouvent là un moyen simple de différencier et d'adapter les supports de travail : compléter une consigne écrite par une consigne enregistrée, ajouter une aide

<sup>39</sup> André Tricot, professeur à l'ÉSPÉ de Toulouse, a coécrit avec Franck Amadiou *Apprendre avec le numérique, mythes et réalités* (Paris, Retz, 2014). Il commente cet ouvrage [dans cette vidéo](#) et dans un [article du café pédagogique](#) de 2014.

visuelle, ainsi que de nombreuses adaptations qui permettent aux élèves en situation de handicap d'être mieux accompagnés<sup>40 41</sup>.

Une troisième raison de mobiliser le numérique pour le travail personnel de l'élève réside dans **la transversalité de certaines compétences fondamentales** pour la formation d'un individu dans une société numérique. Il s'agit en particulier des compétences liées à la recherche d'information, au traitement de celle-ci (*voir infra*, 2<sup>e</sup> alliance). Le numérique étant désormais le milieu d'organisation des savoirs, l'élève y chemine et agit en son sein. Il doit apprendre à bien vivre dans cet environnement mais, pour que ses apprentissages y soient solides, l'élève doit s'appropriier les contenus. Pour cela, il organise sa collecte d'informations en fonction de sa problématique, il identifie ses besoins, il détermine les gisements de données possibles, il pense les critères d'évaluation, leur pertinence, puis il les explore. Il choisit puis indexe, commente, publie, partage. Il « re-documentarise », c'est-à-dire qu'il ré-articule les contenus selon son interprétation et ses usages à la fois : extraction de morceaux musicaux pour les ré-agencer avec d'autres, annotations en marge d'un livre suggérant des parcours de lecture différents, ou organisation d'une collection, d'une archive, d'un catalogue croisant différentes ressources selon une nouvelle logique d'association<sup>42</sup>. C'est à ce prix que la compétence est pleinement développée, car les savoirs se conjuguent aux capacités et aux attitudes.

Si la richesse des possibles est patente, il convient de prendre en considération les questions d'organisation du temps et de l'espace.

<sup>40</sup> Les Banques de ressources numériques pour l'école proposent des fonctionnalités liées à l'accessibilité : utilisation de la police OpenDyslexic, intégrée dans tous les supports (image interactive notamment) ; habillage graphique à haut contraste ; sous-titrage des supports multimédias ; dictionnaire interactif sonore.

<sup>41</sup> Voir la Lettre Edu\_Num numérique et handicap avec de nombreuses pistes et ressources.

<sup>42</sup> La notion de « redocumentarisation » a été introduite et définie par Jean-Michel Salaün et le groupe de recherche Roger T. Pédaque. Voir Jean-Michel Salaün, « La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information », *Études de communication*, n° 30, 2007, p. 13-23.



La régulation du temps de travail, la mise à disposition d'espaces de travail individuels ou collectifs doivent être envisagées dans le cadre du projet de l'établissement. Le développement des pratiques de *classe inversée*, qui peuvent constituer une modalité de travail efficace pour créer le lien entre ce qui a été enseigné et les devoirs à la maison (*voir infra*, 1<sup>re</sup> alliance), nécessite une réflexion collective sur la question du temps de travail. En effet, si la question n'est pas traitée de façon concertée et régulée par l'équipe éducative, la dérive possible vers une quantité de travail personnel trop importante (multiplication des ressources à consulter, petites activités à réaliser, recherches, participation aux forums, etc.) est à craindre et s'avérera contre-productive.

Il devient aussi difficile de rendre étanche les temps personnels, les temps sociaux et les temps de travail scolaire ; les temps personnels ou sociaux pouvant aussi alimenter le travail personnel !

Quant à l'organisation de l'espace, le modèle privilégié pour les lieux de travail dans l'établissement est souvent celui où s'impose la solitude, le silence. Les élèves tentent de contourner cet usage en essayant d'investir le centre de documentation et d'information (CDI), parfois la cour de récréation, le foyer lorsqu'il existe, voire les couloirs. Le développement des espaces virtuels, les outils individuels amènent à penser des espaces physiques différemment. Il ne s'agit pas de reconstruire un établissement, mais d'imaginer des espaces modulaires et équipés *a minima* pour favoriser différentes formes de travail<sup>43</sup> (*voir infra*, 4<sup>e</sup> alliance). Un dialogue entre l'État, les collectivités locales et le corps enseignant doit s'instaurer pour penser les établissements de l'ère numérique. Pour donner des réponses et imaginer les futures salles de classe, les centres de documentation et les espaces équipés, plusieurs projets sont

<sup>43</sup> Voir, par exemple, le hors-série du *Magazine de l'éducation* (université de Cergy-Pontoise, novembre 2017) : « Repenser les espaces scolaires ».



menés par l'État avec les collectivités territoriales (Archicl@sse), par la Caisse des dépôts (Lab Education), par European Schoolnet (Future Classroom Lab), par des universitaires.

### QUE RETENIR DE CE CHAPITRE ?

---

- Le travail personnel de l'élève ne peut se confondre avec les devoirs à la maison, qui n'en sont qu'un aspect.
  - Le travail personnel de l'élève recouvre la nature de l'activité que développe l'élève pour s'approprier les savoirs enseignés.
  - Ce travail doit être analysé soit à travers le produit de l'activité de l'élève (la trace qui témoigne d'un accès aux connaissances et compétences en jeu, ou des erreurs et difficultés rencontrées), soit à travers l'observation de sa méthode pour faire le travail attendu, soit à travers le témoignage oral de son activité au moyen d'une verbalisation pendant la réalisation ou *a posteriori* à partir de la réflexion sur l'action ou par auto-confrontation. Le numérique peut être largement sollicité dans ce domaine en fournissant la trace du cours d'action à travers tous les écrits, toutes les images, tous les commentaires.
  - La clarté et l'explicitation sur la nature du travail personnel en classe sont indispensables pour penser l'articulation entre le travail personnel dans la classe, dans l'établissement, et hors la classe, seule garantie d'accès à cette vision de l'élève au travail.
  - De nouveaux outils, puisés dans l'environnement numérique, viennent ouvrir le champ des possibles, aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève.
- 

L'école doit ainsi mettre en place ces propositions, à travers des alliances pédagogiques, pour partager avec l'élève, les enseignants, les parents et les collectivités territoriales, les transformations requises et ainsi tenter de rendre plus efficiente une nouvelle conception du travail personnel de l'élève. C'est à ce prix, lourd en engagement de chacun des acteurs, que l'on peut escompter passer d'un enseignement aveugle ou presque au travail personnel de l'élève, à un apprentissage organisé, explicité comme facteur clé de la réussite scolaire.

# TRANSFORMER L'APPREN- TISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT

« Apprendre n'est pas ce qu'on croit !

Apprendre n'est pas seulement mémoriser par cœur.

L'important pour apprendre est d'abord de comprendre. Quand on

veut apprendre vraiment, la mémorisation, si elle est nécessaire, reste insuffisante. Il faut aussi pouvoir mobiliser son savoir. C'est quand on réutilise ses connaissances dans des situations différentes que l'on apprend vraiment<sup>44</sup>. »

Ainsi apprendre est-il un acte qui suppose l'activité du sujet qui apprend et répond à des conditions telles qu'elles donnent sens et contribuent à la nécessaire mémorisation, d'une part, et à la valorisation de la chose apprise dans des temps ultérieurs et des situations variées jusqu'à en être complexes, d'autre part. Apprendre nécessite effort et investissement.

<sup>44</sup> Giordan André et Saltet Jérôme, *Apprendre à apprendre*, Paris, Éditions Librio, 2011.



Ces conditions sont la résultante du fonctionnement d'un système dans lequel les différents éléments se mettent en relation pour favoriser l'investissement personnel de l'apprenant – qui, dans notre propos prend la forme de travail personnel de l'élève –, jusqu'à en faire un plaisir. André Giordan et Jérôme Saltet évoquent le « désir d'apprendre<sup>45</sup> ».

Comme nous l'avons développé dans le précédent chapitre, ce sont donc les réponses aux questions du « pourquoi » et du « comment » solliciter l'élève pour qu'il s'approprie les savoirs scolaires qui sont les déterminants des conditions de la réussite, bien au-delà de la question des « devoirs à la maison », et ce quel que soit le lieu de leur réalisation (espace scolaire de la classe, de l'établissement, espaces publics et privés retenus par les politiques publiques en matière d'éducation). L'enjeu revient désormais à faire partager par chaque enseignant de la classe, à tous les enseignants de la classe, aux parents des élèves, aux associations périscolaires, qu'il s'agit de fonder une série d'alliances coordonnées, instaurant des contributions respectives en matière d'éducation. Au regard de la compétence partagée entre l'État et les collectivités territoriales, on ne saurait omettre d'identifier une alliance plus institutionnelle : celle qui associe les différents niveaux d'élaboration de politiques publiques, couvrant les questions des horaires et des transports, des espaces scolaires, etc., dans un objectif de réussite scolaire. Réfléchir à la question des « devoirs à la maison » conduit donc à construire une vision continue des acquisitions scolaires imposant une succession de quatre alliances pédagogiques et éducatives qui assurent une continuité de l'« apprendre » de la classe à la maison :

<sup>45</sup> *Ibidem*, chapitre II, « Se donner le désir d'apprendre ».



- le lien entre ce qui a été enseigné ou offert à l'apprentissage et la notion de « devoirs », ainsi que les notions d'activité sollicitée chez l'élève pour apprendre et d'engagement personnel de l'élève (première alliance : « temps de présentation et appropriation des connaissances ») ;
- les alliances humaines internes à l'école requises pour permettre l'accès à l'objet de savoir, sa consolidation ou stabilisation et enfin sa manipulation créative ou son contrôle par inhibition (deuxième alliance : « allier les enseignements ») ;
- le suivi du travail personnel de l'élève : les alliances humaines externes – parents, associations (troisième alliance : « le suivi du travail personnel de l'élève avec les parents et les associations ») ;
- les notions d'espace et de temps dans ou pendant lesquels on sollicite chez l'élève son activité, engageant, de fait, les collectivités territoriales, parties prenantes au système éducatif (quatrième alliance : « l'école et les collectivités locales »).

Si la description de ces alliances se fait selon un ordre d'écriture et d'éloignement progressif de l'élève, il convient de comprendre que dans un système (ici éducatif), chacune d'entre elles peut devenir la première, l'impulsion « catalysatrice » qui conduit à l'évolution des autres alliances.

Enfin, l'exigence d'efficacité dans la mise en relation de ces différentes alliances rend nécessaire une gouvernance pédagogique dont il faut prendre conscience.

**1<sup>re</sup> ALLIANCE :  
TEMPS DE  
PRÉSENTATION  
ET  
APPROPRIATION  
DES  
CONNAISSANCES**

**LE TRAVAIL PERSONNEL  
ET LA SITUATION DE CLASSE**

Au carrefour des analyses formulées dans le chapitre précédent et des synthèses des groupes de travail sur « le travail personnel de l'élève » réunis au cours du premier semestre 2016, au moins huit conditions paraissent requises pour préparer en classe le travail personnel de l'élève.

**Offrir à l'élève, en classe, un temps  
de manipulation des connaissances  
présentées dans la leçon**

Il s'agit d'offrir à l'élève non seulement le temps d'écouter, de noter, etc., mais de mobiliser les connaissances à acquérir pour en faire un savoir personnel. Pour cela, un temps d'utilisation des connaissances en jeu dans la leçon doit être proposé aux élèves pour réaliser, réutiliser ces connaissances sous une autre forme, dans un autre langage, avec d'autres outils, d'autres formes de travail. Faire, refaire, utiliser, etc., sont les verbes directeurs. Ainsi, au sortir de la classe, un nouveau pouvoir d'agir est entre les mains de l'élève. En l'absence de ce temps de mise en activité et de manipulation en classe, comment ne pas comprendre que ce temps hors la classe et hors l'établissement subit alors les effets directs des variables socio-économiques et culturelles, et renforce le sentiment d'impuissance de ceux qui n'y parviennent pas ?

Des collègues se sont appuyés sur ce principe, en s'attachant à réduire la durée du cours (temps d'exposition de l'enseignant), pour en faire un temps de mise en activité par un travail personnel.

Une réduction de dix à quinze minutes par heure permet de faire passer de la connaissance au savoir personnel.

### **Jouer avec la connaissance en variant les situations de réinvestissement**

Ici nul besoin de proposer telle ou telle méthode. Après avoir stabilisé l'usage d'une connaissance, il s'agit d'offrir un temps de « jeu » en variant les méthodes et les outils pour apprendre, afin de permettre à l'élève de manipuler autrement la connaissance acquise (résoudre des problèmes, rédiger un résumé, accepter de parler dans une autre langue, expliquer la connaissance à son voisin, etc.).

### **Apprendre à identifier les connaissances qui seront utiles dans une situation donnée**

Les travaux sur la perception en neurosciences, sur la reconnaissance des indices pertinents en didactique de la physique (Michel Caillot), le travail sur le récit (Jean-François Richard) fondent la pertinence de la sollicitation de cette forme d'activité. Ainsi, savoir repérer des informations décisives dans une situation nouvelle, dans un énoncé de consignes, dans un exemple de résolution erronée de problème etc., constitue un champ de vérification de l'appropriation des connaissances par les élèves. Repérer, identifier, relier classes de connaissances et classes de situations sont autant d'actions qui contribuent à la construction du sens ; ce n'est pas un donné mais un « *construct* », comme l'écrit André Giordan. Ce travail d'éducation à la perception des éléments signifiants dans la situation est aussi rare qu'indispensable. Toutes les disciplines sont support de ce type d'activité provoquée.

Ici peuvent être testées les deux voies définies par Gérard Malglaive : l'investissement de connaissances théoriques et procédurales dans l'action ou, inversement, la formalisation du

faire pour en tirer les règles, les principes, etc. Ces manipulations de connaissances supposent une variété de situations, d'hypothèses selon les capacités d'abstraction de l'élève. La construction du sens, la distinction entre l'outil et la fonction, l'identification des procédures et l'analyse du résultat sont au cœur même de la formation.

**Apprendre à automatiser la réponse pour disposer d'un savoir-outil fluide, pilotable et adaptable, mais efficient**

Le travail de répétition dans des situations, tâches et exercices différents est une condition de fluidification de la réponse. Ceci s'applique tant au lien entre perception et identification de la nature du problème à résoudre qu'à la convocation délibérée de la solution de résolution adaptée. Cette phase, très souvent éludée en situation de classe, conduit inexorablement à une partie de l'échec des apprentissages hors la classe et dans l'espace privé.

**Apprendre à identifier le lien entre les classes de situations et les classes de solutions disponibles**

En reconnaissant pour appliquer ensuite, la connaissance-objet devient une connaissance-outil. Le travail de manipulation suppose donc de savoir identifier, parmi l'ensemble des énoncés de problèmes, les classes de problèmes et les regrouper face à des classes de solutions.

Prenons l'exemple des règles d'accord du participe passé. L'élève est invité à identifier puis regrouper dans une série « d'exercices à trous » les énoncés qui posent le même problème (auxiliaires être/avoir ; verbe transitif/verbe réfléchi, etc.). La phase suivante suppose donc d'appliquer la bonne règle à chacune des deux classes de problèmes. Il apparaît ici clairement que l'objet « accord du participe passé » n'est pas attendu sous la forme d'une récitation

des règles, mais d'une reconnaissance et d'une identification des catégories de problèmes, et de l'application des règles. La connaissance-objet « l'accord du participe passé » est devenue l'outil qui permet de regrouper les cas identiques.

**Apprendre à rechercher une solution  
face à une présentation inhabituelle  
d'un problème connu**

La présentation canonique d'un problème relatif à une connaissance disciplinaire spécifique permet, après usage, une reproduction de la solution. En quelque sorte, le niveau de reconnaissance du problème ne pose plus de difficulté. Pourtant, lorsque l'énoncé et la forme graphique ordinaires sont modifiés, la résolution n'est pas déclenchée à cause d'une compréhension insuffisante de l'énoncé. La modification de l'énoncé constitue en soi une variation substantielle de la situation.

**Apprendre à rechercher une solution  
face à un problème nouveau**

L'enjeu consiste ici à remettre en question les connaissances disponibles pour fonder le sens de l'apprentissage à venir. Le type d'activité provoquée présente alors des parentés avec le cadre théorique de la classe inversée. Il s'agit de mettre l'élève en situation de comprendre que son travail personnel est un objet de formation pour lui, et avec ses camarades.

**Identifier les conceptions disponibles  
pour faire évoluer les conceptions erronées**

Il s'agit d'offrir aux élèves le temps de mobiliser leur conception spontanée à propos de la notion ou du concept ou du thème, afin de repérer la présence de conceptions hétérogènes, fausses, et ainsi introduire au cœur de la leçon, la présentation comparée des



conceptions erronées et adaptées, pour en faire des supports de travail. Ce n'est donc pas par la simple répétition de la règle, du théorème, du principe, de la loi, que l'on provoque un changement de représentation fonctionnelle, mais par la mise en activité de l'élève en situation de confrontation individuelle à l'échec ou par la contradiction au sein d'un groupe.

## **LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE DANS LA CLASSE, HORS LA CLASSE ET HORS ÉTABLISSEMENT**

Qu'en est-il des effets comparés ou combinés du travail de l'élève en classe, hors la classe mais dans l'établissement et au domicile ? La question ici posée peut paraître saugrenue et pourtant elle est essentielle au regard des conditions didactiques d'appropriation des connaissances. Si les résultats de la recherche ne témoignent pas d'un effet significatif positif concernant les devoirs à la maison, si les pays de l'OCDE sont partagés, tant sur la durée du travail à la maison que sur son obligation, c'est probablement que la question mériterait d'approfondir :

– **le lien didactique entre la nature du travail personnel de l'élève en situation de classe et ses acquisitions en termes de connaissance ou de savoir réel.** Ce lien n'est peut-être pas si évident. Si des expériences sur la continuité entre travail réalisé en classe et travail à la maison ont montré des résultats probants, ils ne formalisent pas explicitement la nature de l'activité sollicitée : simple continuité ou complémentarité du travail ? Donner à faire à la maison du travail autre que celui qui a été déjà fait en classe est certainement une proposition plus intéressante. Savoir refaire seul, plus vite, peut, selon les élèves, contribuer à une maîtrise améliorée des compétences. Si l'enseignant a recours à l'apprentissage au moyen de classe inversée, sur quoi porte l'activité de l'élève ? La recherche, la capacité à résumer, la mise

- en relation des positions d'auteurs ? La classe inversée est un outil ; il revient à l'enseignant de rendre explicite sa fonction. Sans identification explicite de la nature de l'activité, la classe inversée paraît difficilement résoudre le problème de la réussite dans les apprentissages, notamment des élèves en difficulté ;
- **le temps de manipulation des connaissances en situation de classe.** Ce temps semble peu identifié tant l'activité de l'élève est rarement et explicitement prise en compte et évaluée par l'enseignant comme par les corps d'inspection. En quelque sorte, la modalité de passage de la connaissance au savoir est donnée à construire à la maison plus que construite et vérifiée en classe ;
  - **le niveau de complémentarité entre le travail personnel de l'élève en classe et le travail personnel de l'élève hors la classe.** Si l'on laisse au travail personnel de l'élève hors la classe (et le plus souvent à exécuter à la maison) le soin d'assurer le passage entre connaissance et savoir, alors on peut s'attendre à ce que les variables socio-économiques produisent des effets sur la réussite ou l'échec scolaire. Il est tout aussi évident que l'efficacité des devoirs à la maison ne saurait être tenue pour acquise si leur sens ne fait pas l'objet d'une explicitation *ex ante* ;
  - **l'accès au savoir personnel en situation de classe.** Il est une condition première à l'accès aux savoirs scolaires. Il doit s'appuyer sur une conscience de la nature du travail personnel provoqué en situation de classe pour susciter le travail personnel hors la classe, et notamment le travail à la maison. Le travail personnel hors la classe devient donc une composante de renforcement, de diversification, de complexification ou de modularisation des routines abordées en situation de classe. Cette continuité entre le travail personnel de l'élève en classe et en dehors de celle-ci suppose donc un temps de manipulation des connaissances en situation de classe, un choix explicite de la continuité du travail

personnel de l'élève en dehors de la classe et, dans l'idéal, une différenciation de celui-ci ;

- **l'émergence d'un nouvel espace public, entre les deux espaces que sont la classe et la maison.** Celui-ci offre un temps utile, au sein de l'établissement, pour le travail personnel de l'élève provoqué dans des « temps d'étude » et des lieux d'étude. La mise en place d'une école du socle commun, le partage entre les programmes des conditions complémentaires d'accès aux domaines du socle commun fondent aujourd'hui une nécessaire réflexion didactique, pédagogique et éducative sur ces temps et ces lieux.

## 2° ALLIANCE : ASSOCIER LES ENSEIGNEMENTS

Si l'apprentissage du travail personnel est un long processus qui implique l'acquisition progressive de la posture d'élève et la maîtrise de stratégies d'apprentissage, il revient à l'adulte d'accompagner l'élève sur le chemin de l'émancipation et de l'autonomie. À l'école, ce chemin se construit avant tout dans la classe par la mise en activité de l'élève ; ce n'est que dans un temps ultérieur qu'il peut se prolonger hors la classe.

Les apprentissages ne sont pas indépendants les uns des autres et les progrès d'un élève dans une discipline doivent aussi aux apports d'une autre discipline. « Chacun de ces domaines [du socle commun] requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives », lit-on à l'article D.122-2 du Code de l'éducation.

## LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

La maîtrise de la langue et, particulièrement, la maîtrise de la langue de l'école, permet de comprendre les consignes, de reconstituer et de restituer les acquis, mais aussi d'explicitier les obstacles pour mieux trouver le moyen de les surmonter.

Bien des difficultés d'élèves trouvent leurs origines dans une insuffisante maîtrise de la langue, d'une part, et des langages qui sont construits autour de celle-ci, d'autre part. Disons que ces langages, tels que les définit le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, donnent chair à la langue pour que la langue de l'école devienne la langue du citoyen.

La maîtrise de la langue, comme savoir et culture communs, est un incontournable pour que les enseignants s'allient autour de l'élève. Le travail personnel de l'élève a donc besoin d'être explicité au sein de l'équipe enseignante elle-même pour que les objectifs soient partagés et que les progressions soient élaborées en commun, que le sens soit explicité à l'élève, quelle que soit la discipline, afin qu'il se l'approprie, que le vocabulaire soit défini et partagé.

À titre d'exemples, il y a lieu d'explicitier le terme « repère » quand on est en mathématiques, en histoire, en géographie, même chose avec le mot « milieu » selon qu'on aborde une notion géométrique, économique et sociale, chimique ou environnementale.

## DE LA DIACHRONIQUE DES APPRENTISSAGES À LA CONVERGENCE DES SAVOIRS : CONSTRUIRE LES COMPÉTENCES

Comme cela a été abordé précédemment, maîtriser une compétence est un processus qui fait cheminer l'élève de la simplicité d'une tâche à la complexité d'une action. Il faut du temps, la variabilité de ce facteur étant à la fois fonction du degré de maîtrise attendu et des caractéristiques individuelles de l'élève. En outre,

une compétence va se nourrir des connaissances et méthodes développées par chaque discipline.

Prenant appui sur les composantes du socle commun, l'arrêté du 9 novembre 2015, qui définit les programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4, insiste, dans le domaine 2, sur la contribution des enseignements à l'acquisition des pratiques qui mettent l'élève en action. Il introduit un cheminement qui va des enseignements aux disciplines, de l'acquisition progressive de pratiques à l'autonomie.

Au cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, on peut lire : « Tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves. Savoir apprendre une leçon ou une poésie, utiliser des écrits intermédiaires, relire un texte, une consigne, utiliser des outils de référence, fréquenter des bibliothèques et des centres de documentation pour rechercher de l'information, utiliser l'ordinateur... sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son travail. Coopérer et réaliser des projets convoquent tous les enseignements. »

Le cycle 3, cycle de consolidation, met clairement les enseignements au service de l'organisation du travail personnel et de la coopération : « Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages et doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. ».

Le cycle 4, cycle des approfondissements, rappelle, quant à lui, que « l'ensemble des disciplines concourt à apprendre aux élèves comment on apprend à l'école » et met en avant la continuité et la progression dans la maîtrise de l'activité et de l'autonomie de l'élève : « Il s'agit du travail en classe et du travail personnel de l'élève qui augmente progressivement dans le cycle. Ils permettront

l'autonomie nécessaire à des poursuites d'étude. Il ne s'agit ni d'un enseignement spécifique des méthodes, ni d'un préalable à l'entrée dans les savoirs : c'est dans le mouvement même des apprentissages disciplinaires et des divers moments et lieux de la vie scolaire qu'une attention est portée aux méthodes propres à chaque discipline et à celles qui sont utilisables par toutes. » Ainsi, le travail personnel de l'élève est-il bien institutionnalisé et considéré comme un ensemble globalisé d'activités dans et hors la classe qui contribue à sa réussite.

### **Le premier degré : des apprentissages**

#### **premiers au fondement des parcours**

Dans le premier degré, l'unicité de l'enseignant peut apparaître comme la garantie de la mise en œuvre de la transversalité disciplinaire. L'explicitation des consignes en mathématiques, par exemple, peut être considérée comme une convocation des formes de la langue. Ainsi, assuré par un seul enseignant, le croisement des disciplines peut-il être conscient. Cela peut ne pas aller de soi dans une perspective diachronique, quand on s'arrête sur la progression à construire tout au long du cycle 2 et dans la perspective du cycle 3.

Le processus d'apprentissage doit aussi s'inscrire dans une dimension temporelle pluriannuelle et exige, très tôt dans le premier degré, un travail en équipe. Ainsi le cycle 3 a-t-il une double responsabilité : consolider les apprentissages fondamentaux qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs, d'une part, et permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle, d'autre part.

Conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil école-collège doivent s'emparer des concepts de transversalité et de temporalité pour que le travail personnel de l'élève soit pensé en amont.

## **Le second degré : des enseignements aux compétences**

Dans le second degré, si tout enseignant est responsable de sa discipline, parfois de deux au lycée professionnel, l'enjeu est de faire converger ces disciplines vers l'acquisition de compétences. Il est nécessaire de mettre l'élève en situation de réinvestir le savoir pour qu'il comprenne pourquoi il apprend. Il n'est pas là de vision utilitariste de l'enseignement et des apprentissages. Être citoyen, c'est mettre son savoir au service de ses semblables et l'investir dans le progrès social. Les savoirs procéduraux y contribuent et l'étanchéité installée de fait entre les disciplines en est un obstacle.

Une discipline peut servir plusieurs compétences, comme une compétence se nourrit de plusieurs disciplines. La compréhension des consignes en mathématiques exige que la langue française soit maîtrisée. Ainsi déduire n'est pas démontrer à nouveau comme on le perçoit dans certaines copies. Résoudre une situation complexe en physique nécessite de maîtriser des outils mathématiques ; l'éducation physique et sportive prend appui sur la connaissance du corps et la performance peut être entretenue par la pratique d'une hygiène alimentaire et de vie appropriée. En ce sens, les sciences de la vie et de la Terre sont des alliées de l'éducation physique et sportive et *vice versa*. L'apprentissage d'une langue ne peut s'affranchir de l'histoire culturelle qui la porte ; cet apprentissage prend sens quand il est éprouvé dans des situations sociales, culturelles, humaines, économiques, scientifiques, identifiées et motivantes.

Le travail collectif des enseignants doit permettre de construire ces alliances disciplinaires nécessaires.

Les conseils d'enseignement et les conseils de professeurs constituent des espaces de construction des parcours et des apprentissages tout en préservant les savoirs et donc l'identité professionnelle de chaque enseignant. Le travail personnel demandé à chaque élève doit y être pensé pour que la demande qui lui est



formulée prenne sens, lui donne envie d'investiguer, d'expérimenter, de connaître, de produire son savoir et son savoir-faire. La sollicitation doit créer le désir de questionnement et favoriser les interrogations collectives, voire la coopération.

## **LA CONQUÊTE DE LA RÉFLEXION COLLECTIVE**

Par le passé, notre système éducatif a laissé peu de place au travail collectif des enseignants. Aujourd'hui encore, dans le second degré notamment, en centrant son métier sur sa discipline, l'enseignant se donne-t-il suffisamment la possibilité de replacer son enseignement au service de la réussite globale de l'élève et d'approcher, avec ses collègues, le travail personnel de l'élève ? Une appropriation collective du processus s'impose désormais, transformant, de fait, le métier.

### **Travailler autour des dilemmes de métier générés par les devoirs et le travail personnel**

Les apports de la didactique professionnelle permettent de penser les conditions d'un engagement des enseignants dans une réflexion collective : s'appuyer d'abord sur leurs préoccupations et leurs dilemmes de métier. Concernant la question des « devoirs » et du travail personnel des élèves, ces dilemmes sont nombreux.

#### **Pour ou contre les devoirs ?**

La plupart des enseignants ont parfaitement conscience que les devoirs à la maison posent des problèmes du point de vue de l'égalité des élèves. Les arguments des « pro » et des « anti-devoirs » se réfèrent d'ailleurs, les uns et les autres, à la question de l'égalité :



- « Si je donne des devoirs à tous, je renvoie à l'inégalité des ressources (financières et culturelles) dont disposent les familles pour aider leurs enfants à faire leurs devoirs. »
- « Si je ne donne pas de devoirs, je ne les prépare pas à réussir au collège ou au lycée ou dans le supérieur, où on attendra des élèves puis des étudiants de plus en plus d'autonomie dans le travail personnel. »

Les enseignants oscillent donc entre ces deux pôles, cherchent à se sortir du dilemme en donnant plus ou moins de devoirs, en essayant de donner des exercices simples dont ils pensent que les élèves pourront s'en acquitter seuls, etc.

### ***Des dilemmes et des préoccupations en classe***

La question des devoirs et du travail personnel génère donc un certain nombre de dilemmes professionnels, face auxquels chacun se positionne en fonction de son expérience, de sa sensibilité, de ses ressources. On peut lister :

- donner les devoirs en début de journée/en fin de journée, en début de séance/en fin de séance, en avance/la veille pour le lendemain ;
- donner des exercices d'application/d'entraînement/de découverte/d'approfondissement/de création ;
- donner du travail écrit/donner du travail « oral » (leçons, lectures) ;
- faire faire le travail en classe/faire finir le travail à la maison, faire commencer le travail en classe/faire faire à la maison ;
- corriger les devoirs en classe/ne pas les corriger/les corriger en dehors de la présence des élèves ;
- contrôler le travail fait/avancer le cours.

Prendre le temps en formation de s'interroger sur la manière dont chacun s'y prend et se positionne, comprendre que d'autres que soi font de manière différente, échanger sur les avantages et inconvénients de chaque manière de faire, peut être un moment



fructueux pour pouvoir prendre conscience que ces dilemmes font partie du travail ordinaire de chacun.

### **Des dilemmes et des préoccupations dans l'encadrement des espaces dédiés au travail personnel**

Une autre série de dilemmes caractérise les situations où des professionnels (enseignants, assistants pédagogiques, etc.) encadrent le travail personnel des élèves sur des devoirs qu'ils n'ont pas (toujours) donnés eux-mêmes et dans des disciplines dont ils ne sont pas forcément spécialistes :

- faire de la méthodologie/faire faire aux élèves leurs devoirs ;
- leur « montrer »/« les faire trouver par eux-mêmes » ;
- accorder le même temps à tous/prioriser l'aide aux élèves les plus en difficulté ;
- les faire travailler en équipe/seuls ;
- leur faire prendre conscience du besoin de s'entraîner pour apprendre ;
- leur apprendre à être autonome dans leur travail ;
- les aider de manière efficace.

En s'appuyant sur Néopass@ction thème 2 « Aider les élèves à travailler et à apprendre », activité 11 « Faire des cours de méthodologie » et activité 13 « Organiser le travail personnel », proposé par l'Institut français de l'éducation (IFÉ), les enseignants trouveront des clés qui contribuent à la résolution de ces questionnements légitimes.

### **Investir les espaces de travail collectif**

C'est bien le propre des conseils qui rassemblent notamment personnels enseignants et d'éducation que de traiter du travail des élèves, travail collectif mais aussi personnel.

Dans cette idée, le conseil de classe doit être repensé pour en faire un lieu et un temps pédagogiques, où l'on débat de ce qu'on demande aux élèves, du type de relation qu'on souhaite avec les

parents pour qu'ils se positionnent par rapport au travail personnel de l'élève.

Les ENT (voir supra, le travail personnel dans un environnement numérique), le cahier de texte numérique, le livret personnel de l'élève constituent des outils qui facilitent cette élaboration et fournissent les traces des activités, lesquelles dessinent les attentes pour ceux qui guident l'élève. Encore faut-il que chaque professionnel s'accorde sur les compétences numériques qui doivent être développées et mobilisées pour faciliter le travail personnel de l'élève. En amont, ces mêmes professionnels doivent être eux-mêmes au clair avec ces compétences, comme ils doivent l'être avec les dilemmes liés à l'exercice du métier évoqués précédemment.

Cette alliance éducative, qui met le travail des enseignants en mode coopératif, exige l'instauration de temps de concertation pour que se coconstruisent des séquences en classe, des projets interdisciplinaires à proposer aux élèves et les évaluations des compétences. À cet égard, il faut rappeler que ces temps de concertation ont été reconnus comme partie intégrante du service des enseignants par les décrets n° 2014-940 et n° 2014-941 du 20 août 2014. La circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015 rappelle cet élément : « Relèvent ainsi pleinement du service des personnels enseignants régis par ces dispositions, sans faire l'objet d'une rémunération spécifique supplémentaire autre que l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE) régie par le décret n° 93-55 du 15 janvier 1993, les travaux de préparation et de recherches nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement, l'aide et le suivi du travail personnel des élèves, leur évaluation, le conseil aux élèves dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation, les relations avec les parents d'élèves, le travail au sein d'équipes pédagogiques constituées d'enseignants en charge des mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire. »

Tous ces espaces de réflexion et de construction collectives permettent de faire travailler les enseignants et les personnels d'éducation au sein d'une équipe. S'y construisent les situations d'apprentissage qui font converger les disciplines vers des enseignements croisés. Avec le conseil pédagogique, c'est aussi un espace où s'élabore la personnalisation des parcours.

Ces espaces de réflexion constituent des temps opportuns d'explicitation des compétences à mobiliser, dont les compétences numériques, pour promouvoir le travail personnel de l'élève. Y sont élaborés les dispositifs (méthodes, cadres, outils) permettant de développer ces compétences dans le cadre d'une culture partagée.

Les objets et situations pluridisciplinaires qui donnent du sens aux apprentissages sont construits en commun et, comme tels, leurs constructions rejoignent les travaux de préparation des enseignements.

## **LES DIFFÉRENTS TEMPS DU TRAVAIL DE L'ÉLÈVE**

### **Temps de classe et temps scolaire**

Faut-il distinguer temps d'apprentissage en classe et temps d'apprentissage hors la classe ? La question commence à se poser dès lors que l'on a identifié les différentes formes de mise en activité de l'élève et que l'on a compris que la présentation des connaissances ne suffit pas pour les transformer en savoir personnel, puis en compétence.

Il convient de sortir de l'opposition entre un temps de classe réservé au travail collectif et à la transmission « magistrale », et un temps hors la classe où l'élève a le « devoir » de travailler personnellement.

Le travail personnel de l'élève prend place au centre de l'activité scolaire. De fait, il s'enracine dans le quotidien de la classe et

il se prolonge hors de celle-ci ; de même que le travail engagé à la maison peut se poursuivre et aboutir en présence du professeur. Le rôle de la classe s'en trouve ainsi sensiblement modifié : c'est d'abord en classe qu'on apprend à travailler personnellement, c'est aussi en classe que le travail personnel est suscité, encouragé, alimenté, outillé, puis recueilli, valorisé et évalué. La classe est à la fois un lieu d'apprentissages et un temps de travail personnel<sup>46</sup>.

Avant même son entrée à l'école, le jeune enfant est déjà un être apprenant. Il dispose d'un capital de savoirs personnels et d'une histoire, dont l'école ne peut faire abstraction. Il est essentiel de penser l'élève dans la continuité des temps (temps scolaire, temps périscolaire, temps de loisirs et temps familial), mais également dans une logique de parcours et de progression. Dans cette continuité qui forme la communauté scolaire, l'équipe éducative doit prendre en compte la nécessaire articulation entre le temps en classe et le temps hors la classe mais dans l'établissement. On rappellera qu'une école ou un établissement sont des lieux où l'on apprend à vivre tout en vivant son propre développement.

Pour que l'élève puisse devenir acteur de ses apprentissages, il est primordial d'explicitier ce qui est attendu de lui en partant de ce qu'il sait déjà et qui va lui servir pour continuer d'apprendre, pour aller vers ce qu'il va apprendre de nouveau et ce qu'il lui faudra retenir et maîtriser au terme du processus. Chacun des moments d'apprentissage doit s'emboîter pour traduire une cohérence.

Il est alors nécessaire de repenser le temps de classe en permettant le travail individuel et en favorisant le travail collectif, en petits groupes, cadres de coopérations. C'est dans le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qu'on puisera la diversité des méthodes et outils qui fonderont le travail personnel de l'élève :

<sup>46</sup> D'après « Bilan de la mise en œuvre de l'axe 2 lettre de mission 2013-2014 », rapport IGEN n° 2014-72, septembre 2014.

« Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. »

### **Les consignes, élément clé de la sollicitation du travail personnel de l'élève <sup>47</sup>**

Toutes les compétences mises en jeu au cours du travail personnel – et elles sont nombreuses : écouter pour comprendre, lire, planifier, réfléchir, agir, etc. –, doivent s'inscrire dans un cadre explicite et explicité. L'activité de l'élève doit être sollicitée : ainsi doit-il être capable de repérer les instants où son attention doit être en éveil (au moment de la formulation d'une définition, d'une consigne, etc.), ceux où elle peut se relâcher : lorsque le professeur répète, reformule, par exemple. Les « consignes » sont emblématiques pour identifier le cadre de travail qui est installé dans chaque séance. Leur clarté, l'absence d'ambiguïté sont des éléments essentiels de la mise au travail ; la sollicitation par l'enseignant de plusieurs élèves pour l'explicitation des consignes (re)place l'ensemble du groupe-classe dans une progression (ce qui a été fait, ce qui reste à faire), (re)donne le sens du travail et de ce qui est attendu des élèves.

<sup>47</sup> Ce paragraphe reprend les considérations abordées dans « Bilan de la mise en œuvre de l'axe 2 lettre de mission 2013-2014 », *op. cit.*

Les consignes doivent être centrées autant sur l'activité que sur les objectifs d'apprentissage, afin que la finalité soit bien perçue. Elles doivent être présentées clairement en début de travail, de façon à renforcer l'autonomie de l'élève dans la durée. Aussi faut-il éviter d'égrener les consignes au fur et à mesure du questionnement des élèves.

L'exécution de consignes ne saurait pour autant être toujours considérée comme le signe d'un réel travail personnel ; encore faut-il que le travail alors réalisé soit investi de sens par les élèves, qu'ils en retiennent les principes et les méthodes, qu'ils sachent à quoi il leur servira ensuite.

Maintenus en dépit des modes et des réglementations, constamment sollicités, le statut et les objectifs du travail personnel « hors la classe » doivent être repensés. La question qui se pose est celle de la fonction de ce qui est attendu dans cet espace-temps personnel : il ne peut s'agir que d'une activité justifiée et comprise par l'élève, et progressivement voulue par lui ; l'élève doit petit à petit s'emparer de la nécessité de reprendre ce qui a été vu pendant la journée, d'anticiper et de préparer les cours du lendemain, de compléter, de chercher, voire de lire « pour le plaisir ». Mais il est indispensable que ce travail soit pris en compte par l'école.

Le travail personnel de l'élève hors la classe doit apparaître comme une continuité des savoirs acquis en classe et des apprentissages dont il a bénéficié, un renforcement ou une mise à l'épreuve dans un objectif de valorisation, entendu au sens de donner de la valeur. Cette continuité, qui traduit une volonté pédagogique, doit se construire au sein de l'équipe éducative. Elle doit penser les interactions et les retours. Le rôle du centre de ressources documentaires, quel que soit le nom qu'on lui donne (bibliothèque centre de documentation [BCD], centre de connaissances et de culture [CCC], CDI, etc.) et de l'enseignant qui l'anime, celui du conseiller principal d'éducation sont donc à redéfinir dans un



objectif d'apprentissage « globalisé ». À titre d'exemple, les enseignements de français trouveront à s'appliquer aussi bien dans la recherche au CDI que dans des actions de vie scolaire, à condition que les personnels qui animent ces espaces interagissent avec leurs collègues des disciplines.

L'enseignant doit avoir conscience des modalités et des formes de travail personnel mobilisées durant les enseignements en classe provoquant, en écho, une individualisation et une différenciation continues ; l'aide doit être organisée en développant toutes les coopérations possibles entre enseignants au sein d'une même équipe, d'un même cycle, entre enseignants et personnels d'éducation, mais aussi entre élèves au sein du même groupe ou au sein de la classe.

### **Préparer le travail hors temps scolaire en classe**

La circulaire de rentrée 2017 indique que « la nature du travail donné hors de la classe est travaillée collectivement au sein du réseau (dans les écoles et au collège) et son accompagnement est rigoureusement organisé, afin de laisser aux élèves le temps nécessaire à l'appropriation des savoirs ainsi qu'au développement de leur autonomie, pour ne pas creuser les inégalités scolaires ». Si cette formulation, qui s'adresse aux écoles en éducation prioritaire, reconnaît l'existence du travail hors la classe et fait valoir le risque de creusement des inégalités scolaires, elle demande clairement que ce travail soit rigoureusement organisé pour produire des effets positifs sur la réussite scolaire voire éducative. Le travail hors la classe doit être préparé en classe. L'enseignant doit l'intégrer à la planification de la journée ou de la séquence. Préparer le travail hors la classe en classe permet de mieux évaluer la charge de travail donné et ainsi d'en définir mieux le contenu.



En 2008, l'inspection générale de l'Éducation nationale s'est intéressée à cette question<sup>48</sup>. Ses observations et préconisations restent pleinement d'actualité. La préparation du travail hors la classe doit mettre l'accent sur les aspects méthodologiques et fixer les termes d'un contrat de confiance entre l'enseignant et l'élève, qui doivent au moins porter sur ce qui, non seulement est attendu, mais aussi sur ce qui fera l'objet d'une vérification voire d'une évaluation. Aussi, par exemple, c'est en classe que s'installent les moyens à mettre en œuvre pour la mémorisation d'un texte en jouant, à l'aide du traitement de texte, sur la police des caractères, la hiérarchisation des paragraphes, le soulignement de mots clés. Les traces écrites à conserver, pour être notamment mémorisées afin de devenir des connaissances-outils à mobiliser dans des situations d'apprentissage ultérieures, seront consignées dans un support durable aisément consultable. Ce rapport de l'IGEN, qui évoque également la diversité des activités autour d'une même problématique, met en garde, entre autres, contre les tâches qui seraient demandées à l'élève sans qu'elles soient incluses dans un processus plus large d'apprentissage, en faisant perdre le sens. Il en est ainsi de faire apprendre par cœur une table de multiplication, des règles de conjugaison ou une chronologie, sans en expliciter le but. Dernier élément enfin, il importe que des informations préalables aient été données aux parents et aux intervenants de « l'accompagnement scolaire » (ce terme recouvrant des formes diverses) sur ce qui est attendu.

<sup>48</sup> IGEN, « Le travail des élèves en dehors de la classe : état des lieux et conditions d'efficacité », rapport IGEN 2008-086, octobre 2008.

## **Exploiter en classe le travail effectué en dehors du temps scolaire**

« Le travail effectué en dehors du temps scolaire doit nécessairement faire l'objet d'une vérification et/ou d'une exploitation, de manière visible ; les traces écrites s'il en était demandé doivent être corrigées<sup>49</sup>. » À partir du moment où le travail hors la classe est sollicité et considéré comme un facteur contribuant à la réussite de l'élève, il doit être valorisé. Cette valorisation participe du sens donné non seulement à la commande passée, et qui doit être honorée, mais aussi à l'apprentissage auquel elle a pour objectif de contribuer. Elle passe par des étapes incontournables : vérification, correction, exploitation, qui constituent autant de bases pour poursuivre le processus... sans rupture. Elle met en œuvre des pratiques déjà éprouvées telles que la récitation, l'interrogation orale, le questionnement individuel ou collectif, la comparaison d'une production écrite à un ensemble de critères préalablement énoncés, etc. Les éléments fournis par l'élève, témoignages de son travail personnel, sont autant de pistes qui lancent le travail ultérieur dans la classe. Car ils donnent à voir le degré d'appropriation de tout ou partie d'un savoir ou d'une compétence : reprise de parties de cours non comprises, soutien à apporter pour une notion non maîtrisée, réinvestissement d'une connaissance dans une thématique nouvelle pour progresser, etc. En confrontant des travaux différents rendus par les élèves sur un même sujet, on ouvre sur une construction collective des savoirs. Le débat argumenté est un de ces outils qui en permet le développement.

Mais l'absence de retour sur la demande faite par l'enseignant doit éveiller son attention. Elle est à mettre au rang des signaux qui interpellent sur une situation d'obstacles voire de handicaps aux apprentissages. Des solutions relevant notamment de la

<sup>49</sup> *Ibidem.*

responsabilité de l'école (accompagnement éducatif, aide personnalisée, dispositif « Devoirs faits », par exemple), relevant d'une politique publique, sont des réponses à mobiliser pour « compenser les désavantages de la situation<sup>50</sup> ».

Sont ainsi dessinés les termes d'un contrat synallagmatique passé entre l'enseignant et l'élève : l'élève a des devoirs à faire, l'enseignant a le devoir d'en évaluer les productions, l'institution scolaire a la responsabilité de la réussite.

**3° ALLIANCE :  
LE SUIVI  
DU TRAVAIL  
PERSONNEL  
DE L'ÉLÈVE  
AVEC  
LES PARENTS  
ET LES  
ASSOCIATIONS**

### **LES DEVOIRS À LA MAISON : UN ENJEU DANS LA RELATION FAMILLES/ÉCOLE**

#### **De l'interdiction au « flou » entretenu**

L'arrêté du 23 novembre 1956, en aménageant les horaires des écoles primaires, inscrit les devoirs pendant le temps scolaire. En application de l'arrêté, la circulaire du 29 décembre 1956 supprime sans équivoque les devoirs à la maison, retenant des arguments d'efficacité et de santé. On peut y lire : « Des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. [...] En conséquence, aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte. »

<sup>50</sup> *Ibidem.*

Cette formulation et le maintien, par le même texte, des études du soir ouvrent la voie à l'ambiguïté. De fait, le travail donné après le temps de l'école nourrit les études du soir et continue à investir le temps à la maison ; ce n'est pas le contrôle des inspecteurs qui en modifie le cours. Dès lors, les enseignants ont proposé des « exercices » et non des devoirs et l'adjectif « écrits » a laissé courir les activités orales comme l'apprentissage des leçons. Dans leur rapport de 2004, Dominique Glasman et Leslie Besson indiquent qu'il existe un véritable « flou » autour de l'expression « apprendre une leçon ». Finalement, les enseignants considèrent que les devoirs sont prévus pour apprendre les leçons et on assiste malgré tout à l'externalisation d'une partie des apprentissages scolaires qu'il convient désormais de cadrer pour ne pas être complice des inégalités sociales qui rendent différentes et inégales les approches scolaires par les familles.

### **La position des fédérations de parents d'élèves**

Les fédérations de parents d'élèves ont pris position sur les devoirs à la maison mais la demande individuelle des parents perdure.

La Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) dénonce depuis longtemps la persistance des devoirs à la maison : « Il importe que le travail personnel ait du sens pour les élèves et qu'ils trouvent dans l'établissement les moyens de le réaliser. [...] Le travail personnel doit être adapté, aussi bien en durée qu'en contenu, à l'élève. Il doit démarrer en classe, de façon à être bien un prolongement à la maison. Son objectif doit être d'apprendre aux enfants à apprendre, pas de comprendre ce qu'ils n'ont pas compris en classe, ce qui est voué à l'échec. En effet, comment croire que, seul devant sa table de travail (s'il en a une !), sans enseignant ni ses camarades, un enfant comprendra ce qu'il n'a pas réussi à comprendre en classe ?

Enfin, il est indispensable qu'un temps de restitution ait lieu en classe, sans quoi les enfants se démotivent puisque l'enseignant ne regarde pas ce qui a été fait<sup>51</sup>. »

La Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) ne demande pas la suppression des devoirs à la maison. Selon l'association, ce ne sont pas les devoirs à la maison qui créent les inégalités scolaires : « Ce qui creuse les inégalités est le fait qu'il y a des élèves plus conseillés que d'autres par leurs parents sur l'organisation du travail et la posture à adopter. C'est pour cela que [l'association] demande, non pas la fin des devoirs à la maison, mais l'enseignement d'une meilleure méthodologie de travail personnel dès le primaire. Il faut y associer les familles. Mieux armé dans la méthode, le collégien est moins dépassé chez lui pour mettre en pratique ce qu'il a appris<sup>52</sup>. »

### **Quand la réalité s'impose**

L'ouvrage collectif dirigé par Patrick Rayou, *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*<sup>53</sup>, met clairement en évidence que les devoirs à la maison sont omniprésents dans le quotidien des élèves, des enseignants et des parents. Des enseignants les revendiquent au nom de leur liberté pédagogique et il semble que, même s'ils estiment que le lieu le plus approprié pour faire les devoirs est l'établissement scolaire, les enseignants stagiaires les plébiscitent. Selon Frédéric Charles, il semblerait même que cela participe du changement de « professionnalité » enseignante, dans la mesure où la classe n'est plus considérée comme le seul lieu d'apprentissage. Dans le même ouvrage, Valérie Caillet et Nicolas

<sup>51</sup> « Contre les devoirs à la maison », 29 mai 2013. En ligne : <http://fcpe-asso.fr>, rubrique « Nos campagnes ».

<sup>52</sup> Interview de Valérie Marty, présidente de la PEEP, « Éducation : et si on supprimait les devoirs à la maison ? », *Le Parisien*, 3 octobre 2016.

<sup>53</sup> Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2010.



Sembel montrent que les « parents jouent le jeu » du travail hors la classe, une majorité d'entre eux portant un regard positif sur les modalités et le sens du travail hors la classe, même si des différences notables entre catégories sociales se font jour. Sans doute héritiers d'une histoire scolaire, il est établi que les parents sont très demandeurs et qu'ils jugent le sérieux d'un enseignant à la quantité de devoirs donnés. Loin des idées véhiculées, les parents des milieux populaires sont mobilisés autour des devoirs à la maison et ne comprennent pas toujours que certains enseignants n'en donnent pas. À côté de cela, les devoirs à la maison sont aussi l'objet de conflits intrafamiliaux et d'opposition entre les parents et leurs enfants. Finalement, les devoirs à la maison sont le lien qui relie l'école et la famille.

Pour autant, la réalité est très diversifiée, et c'est bien là que le bât blesse, blessure plus ou moins profonde dont les enseignants doivent prendre pleinement conscience. Certains parents font un encadrement très strict et exigeant du travail à la maison, pouvant aller jusqu'à faire à la place de leur enfant, quand d'autres délèguent à des organismes privés, sur un marché concurrentiel qui ne cesse de se développer depuis plusieurs décennies. Le recours à des dispositifs variés d'aide aux devoirs assurés par des associations de quartiers est courant et vient répondre à l'angoisse de familles populaires qui ont pleinement intégré le fait que la réussite scolaire précède la réussite sociale, et que le travail à la maison en est un des facteurs.

Dans ce contexte, la relation avec les parents, d'une part, et avec le monde associatif, d'autre part, doit être rigoureusement construite. Il s'agit de partager le sens du travail à la maison et d'en définir les contours pour qu'il soit adapté aux contextes familiaux tout en ayant à l'esprit que chaque élève se retrouvera dans la classe à l'issue du travail ainsi assuré, la classe étant l'espace qui doit garantir l'égalité face aux savoirs et à la maîtrise des compétences.

Par exemple, concernant l'éducation aux médias, on trouvera sur le site Éduscol des conseils pour aider les familles à comprendre le numérique à l'école et pour adopter une attitude adéquate ; le guide pratique « Famille Tout-Écran » du Clémi propose également des éclairages utiles et des conseils autour de plusieurs thématiques notamment « s'engager et s'impliquer en tant que parents ».

## **LE TRAVAIL HORS TEMPS SCOLAIRE : SITUER LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE**

De l'école à la maison et de la maison à l'école, il s'agit de situer le travail personnel de l'élève entre fonction de récupération et de consolidation des acquis posés en classe et fonction d'approfondissement des connaissances manipulées en classe : faire, refaire, pour s'assurer que les savoirs scolaires sont bien intégrés ; chercher, approfondir, généraliser pour aller plus loin et s'enrichir ; anticiper et préparer pour être acteur lors du retour en classe.

L'énumération de ces verbes n'est pas sans soulever des interrogations. Faire ou refaire, qui relèvent de pratiques répétitives, trouvent vite leurs limites, car elles peuvent confiner à l'ennui. L'élève cherche à se débarrasser de ces tâches qu'il considère sans intérêt si elles ne se traduisent pas par une évaluation positive au retour. Ce sont souvent ces pratiques de devoirs qui font l'objet de discussions animées au sein de la famille.

Chercher, approfondir, généraliser sont des actions qui touchent le cœur de l'autonomie de l'élève qu'il peut acquérir aussi bien dans une action individuelle qu'au sein d'un travail collectif. Les travaux personnels encadrés en classe de première relèvent de cet esprit<sup>54</sup>. Retenant l'intérêt des élèves, ils peuvent être conduits à la fois au sein de l'établissement scolaire et en dehors de l'établissement

<sup>54</sup> Dans la réforme du baccalauréat à venir, les TPE sont appelés à laisser la place à d'autres modalités de travail mobilisant l'autonomie et le travail collectif.

dans un cadre collectif, comme le fixe la réglementation. Toutefois, l'observation montre que les pratiques d'encadrement divergent à telle enseigne que la Dgesco a dû en rappeler les règles<sup>55</sup>. Plus simplement, les exposés demandés très tôt au collège sont aussi l'objet de guidages différenciés qui peuvent laisser la porte ouverte à des dérives, le père ou la mère en assurant l'élaboration.

Enfin, anticiper et préparer invitent à une pédagogie renouvelée qui rend acteur l'élève à condition qu'il soit acculturé à la méthode et en maîtrise les outils. La « classe inversée » relève de cette catégorie et fonde son efficacité sur la maîtrise non seulement des outils numériques mais aussi sur l'accès à la recherche documentaire et à des ressources fiables. C'est donc à l'école, dans l'établissement scolaire, que la phase de recherche doit se dérouler prioritairement.

Chercher, approfondir, généraliser, d'une part, anticiper et préparer, d'autre part, sollicitent pleinement le travail de l'élève. Mais si une partie s'élabore en dehors du temps scolaire et donc à la maison, ces actions pédagogiques risquent d'accroître les inégalités scolaires. Il importe donc que les familles soient, *a minima*, informées et, dans l'idéal, invitées à participer au dispositif en partageant avec elles les attentes et les pratiques de l'école ou de l'établissement au sujet du travail personnel de l'élève.

## **DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET D'ACCOMPAGNEMENT FONDÉES SUR DES VALEURS PARTAGÉES**

### **Des précautions à prendre**

Ces pédagogies renouvelées, qui peuvent se développer grâce à l'usage des technologies numériques, redéfinissent à la fois la liberté

<sup>55</sup> Note de service n° 2017-024 du 14 février 2017.



pédagogique de l'enseignant et s'inscrivent dans une politique d'établissement portée non pas uniquement par la communauté scolaire mais également par la communauté éducative dans son ensemble. Parents d'élèves, associations mais aussi collectivités territoriales, pour être partenaires – autrement dit, contributeurs à la réussite de l'élève –, doivent d'abord partager les principes et valeurs de l'école, être associés au(x) projet(s) dès l'origine pour connaître les espaces et les moments où ils seront sollicités. Parmi ces principes, la laïcité sera toujours observée et la gratuité devra être constamment recherchée, car elle est contributive de l'égalité devant les dispositifs qui conduisent à la réussite scolaire. C'est dans cet esprit que s'inscrit le dispositif « Devoirs faits » dans l'établissement scolaire.

La participation à la restitution d'une production, voire la participation à l'évaluation, d'acteurs non enseignants et extérieurs à l'école, sous des modalités à définir, sont aussi la marque d'une confiance de travail. La coéducation ne saurait s'en affranchir.

On pourra alors reprendre utilement la charte de l'accompagnement à la scolarité, signée en 2001. Celle-ci gagnerait à être redéfinie pour intégrer le concept de coéducation, le principe de travail personnel de l'élève et les outils numériques qui, depuis, ont recomposé le paysage des apprentissages. Elle n'omettra pas de marquer les champs de compétences de chacun, de façon à éviter le recours à l'externalisation ou prévenir incompréhension et défiance mutuelles.

### **Des formations intercatégorielles**

Ces précautions indispensables étant posées, il importe de travailler dans deux directions : la formation initiale et la formation continue. C'est par la formation initiale de chacune des catégories d'acteurs qu'il faut commencer. On doit y apprendre à travailler avec une autre dont l'activité relève d'un cadre culturel et professionnel

distinct, tout en visant des objectifs convergents. Fondée sur cette connaissance, la formation continue relaie la formation initiale en l'adaptant aux contextes et aux situations émergentes. Les formations intercatégorielles contribuent au partage des compétences des acteurs pédagogiques et éducatifs. Ces formations réunissent les acteurs des associations, les personnels enseignants et éducatifs, voire des parents volontaires. L'écrire ainsi ne peut cacher les difficultés d'une telle entreprise. Il faut de la volonté marquée de part et d'autre. Celle-ci se concrétisera dans le temps commun que chacun saura dégager. Trop de territoires éducatifs sont composés d'entités indépendantes qui s'ignorent et qui, de ce fait, ignorent les actions de chacun. Si le travail personnel de l'élève passe les frontières des temps, les acteurs éducatifs doivent connaître les objectifs de l'école, dont il faut considérer qu'ils sont institutionnellement centraux. Mais les acteurs scolaires doivent savoir partager les gestes et les méthodes de ceux qui accueillent le jeune quand il n'est plus dans l'établissement. Ce point essentiel relève de la « professionnalité » de l'enseignant. Communiquer avec ceux qui contribuent à l'éducation de l'élève quand il a retrouvé son statut d'enfant ou d'adolescent s'apprend. La formation tant initiale que continue des enseignants doit prendre en compte cette dimension.

### **Un passeport pour consigner les parcours**

Enfin, si l'on admet que des apprentissages se créent en dehors de l'école et contribuent à la construction de compétences, leurs traces doivent être consignées sur un support partagé, servant aussi la validation, tel un passeport. Dans cet esprit, l'application FOLIOS est une application numérique utile qui mériterait d'être mieux utilisée par les enseignants eux-mêmes et connue des partenaires éducatifs. Elle permet la valorisation partagée de l'individu au travers de ses acquis scolaires mais aussi citoyens et sociaux.

L'outil doit constituer un objet de ces formations intercatégorielles. Sur un certain nombre de territoires, là où les partenaires sont clairement identifiés, le contrat éducatif, passé implicitement ou explicitement avec l'élève, pourrait aller jusqu'à une évaluation croisée. Par exemple, des éducateurs ou animateurs associatifs pourraient participer à des conseils de classe.

**4° ALLIANCE :  
L'ÉCOLE  
ET LES  
COLLECTIVITÉS  
LOCALES**

Le travail personnel de l'élève ne peut être profitable que s'il est préparé dans une continuité éducative et organisé dans ses dimensions temporelle et spatiale. Or, si la gestion du temps scolaire relève principalement – mais non exclusivement – de la responsabilité de l'école, la gestion des espaces est très dépendante des engagements de la collectivité territoriale compétente.

Dans un contexte de renouvellement des pratiques pédagogiques et de reconsidération du temps de l'apprenant, y compris en y introduisant la formation tout au long de la vie, la question centrale reste l'articulation de ces temps entre eux et celle des temps aux espaces.

## **LE TEMPS, LES TEMPS**

Si les temps ont souvent été évoqués et si l'accent a été mis sur la dimension diachronique de l'apprentissage, c'est qu'il s'agit de gommer le plus possible les frontières entre les différentes temporalités. Le temps est un contributeur à la réussite scolaire s'il est regardé sur le long terme ; il peut être un obstacle s'il est décomposé en unités trop étanches.



La mesure de l'impact de l'organisation des temps sur le développement personnel de l'élève et ses apprentissages mérite encore d'être outillée. Les temps, et surtout leur articulation, sont rarement questionnés : temps d'accueil dans la classe, temps d'apprentissage, temps de concentration, temps de travail de groupe, temps entre pairs, temps en autonomie, temps de restitution, etc. Ce sont pourtant des paramètres qui influencent la fonction d'apprendre.

### **Multiplication des temps et temps cloisonné**

Comme cela a déjà été abordé précédemment, on admettra que le temps de l'enfant se décompose en temps scolaire et temps hors scolaire. Le premier peut se décomposer en temps de classe et temps hors la classe mais dans l'établissement ou l'école. Il reste pleinement et institutionnellement dédié aux apprentissages assurés par des professionnels formés.

Le temps de la famille, le temps de loisirs, notamment celui consacré à l'engagement en club sportif ou en association, constituent pour l'essentiel le temps hors scolaire. On perçoit bien qu'une partie du temps de la famille peut être consacrée au travail destiné à prolonger le temps scolaire, comme l'est le temps consacré aux devoirs à la maison ou aux devoirs de vacances et, dans certaines familles, au soutien scolaire sous des formes marchandes ou non. Dans bien des situations, le temps associatif, qui est indéniablement un temps d'apprentissage social et citoyen, vient aussi composer avec le temps de la famille.

Ces temps variés peuvent se concurrencer les uns les autres et ne pas contribuer aux apprentissages de l'enfant et à son développement personnel. Leur multiplication peut être source de fatigue et donc introduire des difficultés supplémentaires pour tirer le meilleur profit du temps scolaire. En outre, dans bien des cas, les

acquis au cours des différents temps ne sont pas perçus comme des contributions aux acquis des autres temps.

### **Le temps contraint**

Enfin, les temps sont contraints. Il en est ainsi du temps scolaire, dont les limites sont souvent fixées par les horaires de transports scolaires, notamment en milieu rural ou suburbain. Ces horaires, dont la maîtrise est de la compétence de la collectivité territoriale, vont déterminer le temps de présence dans l'établissement scolaire.

On ne peut ignorer que les transports scolaires sont soumis à des politiques de marchés publics dont le coût pèse lourd dans les budgets des collectivités. Si l'intention est d'y mettre de la souplesse, la réalité est régie par des horaires précis. Elle justifie que les collectivités soient pleinement impliquées dans les projets des établissements pour mieux en comprendre les finalités. Il est affirmé que le « temps d'enseignement », expression que l'on préférera au « temps de classe » du fait de la multiplicité des organisations qui s'affranchissent désormais du groupe classe, constitue le noyau de la déclinaison du temps. Dicté par les grilles horaires et les programmes, il n'en est pas pour autant complètement figé et peut prendre des structurations diverses à l'intérieur de ladite grille. Ces structurations sont dictées par deux contraintes : l'horaire hebdomadaire de service des enseignants et l'horaire annuel, voire pluriannuel, par cycle, dû aux élèves. Mais il est tout à fait possible de s'accommoder de ces deux paramètres pour laisser du temps au travail personnel de l'élève ou à des formes collectives qui favoriseront ce travail personnel. Citons quelques exemples :  
– les séquences, traditionnellement de 55 minutes dans le second degré, peuvent être rapportées à 45 minutes ou portées à 90 minutes ou plus. Dans ces deux cas, la recomposition du temps amènera des approches pédagogiques différentes. On peut envisager qu'en 45 minutes, l'enseignant assurera la synthèse d'une

classe inversée que les élèves auront travaillée en amont durant une séquence de recherche guidée de 60 minutes ou 90 minutes, par exemple. Au cours d'une séquence de 90 minutes, un temps de transmission sera suivi d'un temps d'appropriation sous forme d'exercices ou de production par les élèves, individuellement ou collectivement ;

- des séquences courtes de transmission peuvent être proposées à deux ou trois groupes ou classes simultanément, de façon à dégager des temps longs pour des travaux de groupe d'analyse de documents, d'élaboration d'un projet à partir de recherches guidées.

Ces temps d'enseignement ainsi projetés déterminent, par différence, le temps de l'étude et des apprentissages sociaux, encore que ces derniers s'élaborent aussi au sein des enseignements. Ce temps peut être consacré à la lecture, à la recherche documentaire, à l'anticipation des devoirs à la maison, à l'activité sportive, à l'action culturelle, à l'engagement mais aussi au jeu dont le caractère convivial et socialisant ne peut être minimisé.

Temps de classe ou d'enseignement et temps hors classe dans l'établissement doivent rester sous la responsabilité de l'institution scolaire et être regardés comme des temps d'apprentissage et de construction des compétences à part entière. Ainsi le temps de l'unité éducative que constitue une école ou un établissement scolaire doit être réfléchi et organisé pour servir au développement des individus. Les temps consacrés à l'accueil du matin, l'investissement des temps de restauration, l'identification de temps de travail coopératif procèdent également de contributions au travail éducatif et pédagogique.

## **L'ESPACE SCOLAIRE : DE LA SALLE DE CLASSE À L'ESPACE D'APPRENTISSAGES**

### **Reconsidérer l'organisation spatiale de la classe**

C'est dans la classe que tout s'installe<sup>56</sup>, que l'enseignant peut repérer les modalités selon lesquelles un élève apprend et qu'il introduit la méthodologie du travail personnel.

La relation enseignant/discipline/élève influence l'organisation de l'espace.

L'organisation spatiale traditionnelle de la classe, tables et chaises alignées en rangées parallèles face au tableau, perdure à large échelle. Elle est le témoignage d'un enseignement descendant, d'une « transmission frontale des savoirs<sup>57</sup> ». L'élève y est un récepteur passif, que l'ennui peut vite submerger, face à un enseignant émetteur, perçu comme distant, voire coupé de la classe par une estrade.

Il est très curieux de voir que la salle de classe se sclérose et dicte le comportement et la pratique du métier d'élève au fur et à mesure de l'avancée dans les apprentissages. Ainsi les salles d'activité ou les salles d'évolution donnent-elles de la liberté à l'élève d'école maternelle, liberté qui se réduit à l'école élémentaire par une partition réduite de l'espace à deux voire trois parties (enseignement frontal, coin lecture silencieuse, espace de rangement, etc.), mais encore ouvert sur l'extérieur par un affichage diversifié. Au collège et encore plus au lycée, la dépersonnalisation est presque aboutie, et l'intérieur est généralement strictement organisé comme si l'organisation mobilière se voulait ordonnancement des savoirs.

<sup>56</sup> Voir la liste de ressources « Faire de l'espace classe un outil au service des apprentissages » proposée par l'Atelier Canopé de l'Allier.

<sup>57</sup> Mazalto Maurice, *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*, Paris, L'Harmattan, 2017.

En fonction des disciplines, les salles sont plus ou moins spécialisées et leur équipement peut en rigidifier l'usage. On peut admettre que les expériences à conduire dans un cours de physique ou dans un cours de sciences de la vie et de la Terre imposent une structuration particulière, mais le numérique et ce qu'il génère d'ouverture et d'accès spontanés et rapides ne doit pas rester confiné dans des salles dites encore « informatiques ».

### **La mise en activité de l'élève, une redéfinition de l'espace**

Mettre l'élève en situation d'agir lui-même impose de reconfigurer les espaces d'apprentissages pour passer du « face à face » au « côte à côte ». L'enseignant accompagne plus qu'il ne dispense et, dans cet esprit, doit pouvoir être en communication proximale avec l'apprenant. La différenciation pédagogique évoquée dans la loi de refondation de l'école de 2013 et reprise dans la circulaire de rentrée 2017 à propos du travail personnel de l'élève<sup>58</sup> induit à la fois un changement de posture professionnelle de l'enseignant et une réorganisation du territoire de la classe. À ce titre, elle invite les collectivités territoriales, maîtres d'ouvrage, à reconsidérer les cahiers des charges des rénovations et constructions à venir.

Dans ses travaux de recherche, Annie Feyfant<sup>59</sup> repère que « l'environnement de travail peut favoriser la différenciation des apprentissages. [...] L'organisation du travail en classe s'organise parfois en ateliers. Il peut s'agir d'ateliers au sens où on l'entend en maternelle, structurant la classe en différents espaces et permettant de découper les apprentissages et les occupations en temps plus ou

<sup>58</sup> Circulaire n° 2017-045 du 9 mars 2017 : « Au collège, l'accompagnement personnalisé constitue dorénavant un temps privilégié pour réfléchir aux processus d'apprentissage et explorer avec les élèves différentes modalités d'enseignement. Il s'agit de s'appuyer notamment sur toutes celles qui favorisent la différenciation pédagogique et la conquête progressive d'un niveau d'autonomie dans le travail personnel. »

<sup>59</sup> Feyfant Annie, « La différenciation pédagogique en classe », dossier de veille de l'IFÉ, n° 113, novembre 2016.



moins courts. Plus tard, ces ateliers évoquent des regroupements d'élèves, on parle également de travail en îlots, puisque l'espace classe est déstructuré pour être ré-agencé, et ce, pour une tâche commune à la classe ou bien des tâches différentes. L'enseignant.e "se servira des ateliers pour les aménager en groupes d'appui, en lieux d'entraînement, de soutien ou de régulations" (Ghanmi et De Angelis, 2015<sup>60</sup>). »

La différenciation par les structures « ouvre la porte aux trois autres dispositifs [contenus, productions, processus]. Elle contient la gestion des apprentissages, le climat organisationnel, le contenu organisationnel et l'organisation de la classe (Caron, 2008)<sup>61</sup> ».

De là, découlent des propositions d'organisation :

- aménager des espaces de calme ou propices à la collaboration ;
- définir avec les élèves des modalités de travail différentes (permettre de bouger ou de rester calme, selon les situations et les élèves).

Finalement, la salle de classe de l'école maternelle pourrait être une forme de modèle à reproduire dans les niveaux ultérieurs, y compris au collège et au lycée, afin de (re)donner la liberté d'apprendre.

L'usage maîtrisé du numérique, positionné non plus dans une salle dédiée accessible en discontinuité mais dans l'espace classe ouvert en continu, favorise le développement de scénarios qui appellent le travail personnel de l'élève, mobilisé aussi bien individuellement que collectivement. Les expérimentations proposées dans le cadre de Future Classroom Lab sont à observer, car elles peuvent favoriser le passage à une autre posture de l'élève, dépassant l'acteur pour devenir expert, élevant ainsi ses

<sup>60</sup> Ghanmi Malika et De Angelis Gabriele, « Quelles sont les représentations des enseignants réguliers et spécialisés du primaire sur la différenciation pédagogique et quels sont les outils et les techniques les plus utilisés ? » Lausanne, HEP du canton de Vaud, 2015.

<sup>61</sup> Caron Jacqueline, *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repères et outils-support*, Montréal, Chenelière Éducation, 2008, cité in Annie Feyfant, *ibid.*

niveaux de compétences. À ce jour, l'état encore embryonnaire de la recherche en ce domaine induit malgré tout de reconsidérer la formation des enseignants. Les choix que feront les collectivités territoriales (communes ou intercommunalités, départements et régions) pèseront sur les orientations pédagogiques. Aussi est-il indispensable que les évolutions structurelles et les adaptations du bâti, des aménagements intérieurs et des équipements se fassent en totale concertation avec les communautés scolaires.

### **Le centre de ressources ou l'accès autonomisé à la connaissance**

Au cœur du travail personnel de l'élève et à l'interface du temps et de l'espace scolaires, le centre de ressources – quel que soit le nom qu'on lui donne : BCD dans le premier degré, CDI ou CCC dans le second degré – appelle une mobilisation de la communauté scolaire et de la collectivité territoriale. Alliant confort, convivialité et fonctionnalité, l'accès doit en être facilité pour prendre en compte à la fois le rythme de travail de chaque élève, les demandes formulées par les enseignants au travers des consignes qu'ils formulent, et les contraintes de l'emploi du temps de la structure dans sa dimension collective.

Des débats ont eu lieu et se poursuivent encore sur l'organisation, le contenu et l'animation d'un tel espace et il est certain que, dans le cadre du travail personnel de l'élève, cet espace est un sujet à part entière parce qu'il est un outil pédagogique de construction des savoirs et de l'autonomie. Il est sans doute l'outil qui permet d'apprendre à apprendre, seul ou collectivement. À ce titre, il doit être accessible à tout moment de la journée scolaire et au-delà. Accessible ne signifie pas exclusivement ouvert mais induit, aujourd'hui, une consultation à distance des ressources qu'il contient et un usage augmenté par le biais des technologies numériques. L'accès, à partir de plusieurs lieux de l'établissement,

comme à partir du domicile de l'élève est désormais rendu possible grâce au Wi-Fi et des collectivités territoriales ont permis l'installation de bornes Wi-Fi dans les lycées de leur territoire. Un maximum de ressources doit donc être numérisé et ordonné, en accès libre, de telle manière à mettre à disposition le document, quelle qu'en soit la forme, là où se trouve l'apprenant.

Dans le cadre du dispositif « Devoirs faits », il importe que l'enseignant, « donneur d'ordre », s'assure que les éléments nécessaires à la réalisation des productions sont présents.

Une collaboration étroite est donc nécessaire entre le professeur documentaliste et l'équipe enseignante, ainsi qu'une mise en relation du CDI avec les centres de ressources présents dans l'environnement de l'unité éducative aussi bien en interne du système éducatif (Réseau Canopé, Cned, bibliothèques universitaires, etc.) qu'en externe (bibliothèques dans le territoire, médiathèques, services pédagogiques de musées et centres culturels, etc.). L'enjeu est de taille et interpelle directement les collectivités territoriales compétentes, aussi bien dans la construction et l'aménagement de ces lieux documentaires d'établissements, où des espaces de consultation et de travail collectif côtoient des postes de travail individuel, que dans l'équipement et la mise en réseau des pôles de ressources présents sur le territoire.

### **Des espaces de travail autonome à revisiter**

À l'interface du temps et de l'espace, parce que le numérique ne règle pas tout et que le contact direct et physique avec le document subsiste, parce que doivent être proposés des conditions matérielles de quiétude et d'études et un accompagnement dans la recherche, se pose la question de l'amplitude horaire du centre de ressources. Cette interrogation est encore plus présente quand l'établissement, notamment un lycée, dispose d'un internat. Les

devoirs étant à faire en dehors du temps de classe et à l'issue de la journée de cours, il y a donc tout lieu d'envisager une ouverture sur la pause méridienne, mais aussi bien au-delà de la dernière heure de cours, quitte à mobiliser les ressources humaines d'accompagnement dans au moins deux directions : organiser les services des professeurs documentalistes pour proposer l'ouverture du CDI ou du CCC en prolongement de la journée d'enseignement, d'une part, former des personnels d'éducation à l'aide à la recherche documentaire, d'autre part.

Cette préconisation induit aussi des considérations nouvelles et tout particulièrement de prévoir des espaces d'études distincts du centre de ressources, tout en étant proches ou reliés grâce au numérique. On fait aujourd'hui le constat que trop de salles de permanence sont des lieux bruyants et, de fait, n'ont d'autre fonction que l'attente du cours suivant ou l'accueil d'élèves en l'absence d'enseignants. Elles ne sont plus tout à fait des lieux d'étude. Il semble nécessaire de rompre définitivement avec ce schéma et de mettre en place des espaces d'études qui réuniront les conditions propices à la concentration et au travail. Parallèlement et parce que la convivialité voire le jeu sont constitutifs de relations apaisées et contribuent aussi à l'élaboration de la citoyenneté, des espaces ludiques distincts des salles d'études seront mis à disposition des élèves. À cette réflexion globale, maîtres d'ouvrage, maîtres d'œuvre, élèves, parents et tous les membres de la communauté scolaire devraient être associés.

Cette redéfinition des espaces, auxquels on assigne délibérément des fonctions clairement identifiées, vise la construction progressive de l'autonomie de l'élève, notamment quand celui-ci n'est plus placé sous la responsabilité d'un enseignant.

Ce travail sur l'autonomie peut être engagé dès l'école primaire, tout particulièrement au cycle 3. Au CM2 notamment, il y a avantage

à amener les élèves à faire certaines de leurs recherches, voire des devoirs, au centre de ressources du collège. La liaison école-collège se construit aussi sur ce champ, et il y aura tout intérêt à construire des relations entre le lycée et les établissements d'enseignement supérieur en promouvant des travaux personnels d'élèves, à l'instar de ce que préconisaient Jean-Louis Durpaire et Daniel Renoult, en 2009, dans leur rapport remis aux ministres de l'époque<sup>62</sup>.

## **Des ressources humaines**

### **à [re]mobiliser**

C'est une particularité du système éducatif français que de confier à des personnels non enseignants l'accueil de l'élève quand il n'est pas en classe. Savons-nous en tirer suffisamment profit ? Jusqu'à maintenant et en dépit de la redéfinition des missions des personnels d'éducation<sup>63</sup>, bien des communautés scolaires, ignorant le terme « éducation », ont cantonné les conseillers principaux d'éducation et les assistants d'éducation à la surveillance et à la gestion des absences. Pourtant, en axant ces métiers sur les apprentissages citoyens, dont l'autonomie est une des composantes essentielles, chaque communauté scolaire dispose des compétences nécessaires à la poursuite de cet objectif. Autrement dit, une application rigoureuse des missions des personnels d'éducation est un facteur de développement et une manière de conforter le travail personnel de l'élève dans l'établissement scolaire en dehors du strict temps de classe.

<sup>62</sup> Durpaire Jean-Louis et Renoult Daniel, « L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures », rapport IGEN-IGB n° 2009-000, mars 2009.

<sup>63</sup> « Missions des conseillers principaux d'éducation », circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015.



## LA NÉCESSITÉ D'UNE GOUVERNANCE PÉDAGOGIQUE

Les développements précédents ont mis l'accent sur des transformations profondes dans le processus d'apprentissage. Les sciences humaines, les sciences cognitives, d'une part, le numérique, d'autre part, sont venus ces dernières années reconsidérer les approches pédagogiques et, de ce fait, combattre l'idée que seule la volonté ou l'envie – la vocation évoque-t-on parfois – donnent à l'enseignant ses qualités de pédagogue,

faisant ainsi fi de compétences à acquérir pour fonder une véritable « professionnalité ». La réflexion désormais engagée sur le travail personnel de l'élève amène l'enseignant à prendre en compte l'action individuelle de l'élève pour en faire la clé de sa réussite. Ainsi, le travail personnel est-il un concept qui vient s'imposer dans la formation du professeur. Autrement dit, aborder le travail personnel de l'élève s'apprend, se maîtrise pour être pensé et évalué. Le temps du « ne travaille pas assez » dans les bulletins trimestriels est révolu, il doit laisser place à l'appréciation des voies empruntées et aux conseils donnés pour conduire à un résultat attendu au terme d'une séquence, d'un module, d'un cycle. La reconnaissance du travail personnel de l'élève comme outil pédagogique et comme modalité d'amélioration des résultats et sa mise en œuvre exigent un pilotage qui implique les différents niveaux du système.

### LE NIVEAU GLOBAL ET POLITIQUE

On peut entendre par niveau global le champ d'action du ministère, au risque de réduire la portée du propos. En réalité, il est celui de l'impulsion qui a pour fonction d'explicitier auprès des personnels le sens et la fonction du travail personnel. La recherche est aussi

interpellée. Il lui revient d'assurer le transfert des éléments d'études dans les pratiques de classe.

Le ministère, dans ses différentes composantes (Dgesc, inspections générales notamment), doit diffuser la connaissance issue de la recherche sur le sujet et la mettre à disposition des personnels. Il le fait déjà au cours de journées inscrites au plan national de formation dont l'objectif est à la fois la sensibilisation et la transmission de concepts nouveaux. Une fonction « veille » est nécessaire ici comme pour d'autres objets pédagogiques et éducatifs. Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) qui, par la loi, sont parties constitutives des universités ont pour mission, entre autres, de préparer les futurs enseignants à l'exercice du métier et de contribuer à la transformation des pratiques à la lumière des enseignements de la recherche. Aussi, le ministère de l'Éducation nationale devrait-il s'assurer de l'inscription du travail personnel de l'élève dans les maquettes de formation des ÉSPÉ. Cela n'est pas encore le cas.

La formation statutaire des personnels d'encadrement, qu'ils soient inspecteurs ou personnels de direction, est également appelée à prendre en compte le sujet du travail personnel.

Prenant appui sur les différentes structures de recherche pédagogique, le ministère favorise la création ou l'identification de ressources utilisables par les acteurs de l'école et facilite, sinon coordonne, leur diffusion auprès des équipes pédagogiques. Les apports du numérique dans le travail personnel de l'élève ont besoin d'être mieux connus et présentés aux professeurs, parmi lesquels nombreux sont ceux qui n'osent pas encore franchir le pas.

Enfin, les documents d'accompagnement des programmes gagneraient à mettre en regard des compétences visées, des activités, qui, mobilisant le travail personnel de l'élève à titre individuel ou dans un cadre collectif, contribuent à leur maîtrise tout en créant du sens et de l'appétence pour l'élève.

Il est erroné de considérer qu'en donnant des pistes ou des exemples d'activités, le niveau central confisquerait ainsi la liberté pédagogique de l'enseignant. Sur un sujet comme le travail personnel de l'élève, l'enseignant peut être guidé et accompagné.

## **LE NIVEAU ACADÉMIQUE**

La mobilisation des corps d'inspection est primordiale. Souvent concepteurs, avec leurs équipes de conseillers pédagogiques ou de formateurs, ils doivent eux-mêmes être préparés à cette approche enrichie. Leur légitimité auprès des enseignants fait d'eux un vecteur privilégié pour expliciter et diffuser la notion de travail personnel de l'élève telle que nous l'avons décrite tout au long de cet ouvrage. Les observations faites en classe, les entretiens d'évaluation des enseignants auront à intégrer cette dimension, comme il faut l'introduire dans les animations pédagogiques et les formations inscrites au plan académique de formation. L'échange professionnel contribue à donner existence au concept et les échanges avec les personnels permettent d'en définir la pertinence, les formes et les objectifs, comme il favorise le repérage des pratiques mutualisables. C'est à ce prix que le travail personnel de l'élève sera reconnu à sa juste valeur pédagogique. Ces temps de formation constituent des opportunités pour rappeler le lien à établir entre le travail en classe et l'exécution des commandes passées pour prolonger le travail au-delà de la classe. Le dispositif « Devoirs faits » donne l'opportunité de cette prise de conscience comme il permet de souligner l'exigence de la compensation qu'il constitue quand les conditions nécessaires à l'efficacité de l'activité hors l'établissement scolaire ne sont pas réunies.

La mise en place du dispositif « Devoirs faits », dont le fonctionnement fait appel, outre aux enseignants, à la mobilisation des jeunes du service civique ou de bénévoles d'associations inscrites dans l'environnement scolaire, impose la compréhension partagée



des attendus. Mais pas seulement, car accompagner un élève dans son travail personnel, et particulièrement dans les devoirs qu'on lui a demandé de faire hors la classe, requiert des gestes spécifiques pour l'amener à faire la relation avec ce qu'il a appris en classe, à lier leçons et exercices, à comprendre finement les erreurs de l'enfant. Des formations sont à mettre systématiquement en place, conjointes avec les enseignants, au niveau d'un établissement ou d'un groupe d'écoles et d'établissements. Ces formations tireront bénéfice de l'expertise des corps d'inspection.

De même, le niveau académique est le niveau adéquat pour repérer et valoriser les bonnes pratiques.

## **LE NIVEAU ÉTABLISSEMENT**

Mais c'est certainement au niveau de l'école ou de l'établissement, c'est-à-dire au plus près de l'élève, que le travail personnel doit être piloté.

Le fait que leur travail personnel n'aille plus de soi mais devienne un sujet de réflexion et d'échanges entre professionnels doit être porté par l'inspecteur de l'Éducation nationale de circonscription et le chef d'établissement à la conscience des enseignants, de même que les éléments de connaissance et les travaux de recherche qui fondent cette nouvelle approche.

Sous leur impulsion, aussi bien le conseil des maîtres que le conseil pédagogique dans les établissements d'enseignement secondaire ont vocation à s'emparer de cette problématique pour en faire un volet à part entière du projet d'établissement. Ce volet, qui prend en considération le temps et l'espace comme nous l'avons évoqué plus haut, s'assure qu'aucun obstacle externe à l'école ne disqualifie l'élève. Si le risque devait exister, des actions de compensation seront mises en place. Les projets individuels ou collectifs, les travaux personnels encadrés ont toute leur place dans cette partie du projet qui devra aussi faire état des ressources

disponibles et de l'accompagnement des élèves pour y accéder. Le professeur documentaliste est à mobiliser et le budget réservé à la documentation doit prendre clairement en compte cette politique.

La bonne gestion des espaces et des temps, considérant les contraintes propres aux écoles et aux établissements (comme la question des transports scolaires, par exemple), conditionne largement l'efficacité du travail personnel des élèves. Il revient au chef d'établissement d'optimiser cette gestion tout en ménageant les alliances dont les chapitres précédents ont développé l'importance. Notamment, la participation des parents à l'élaboration d'un tel programme est requise, comme est nécessaire leur information quand il s'agit de l'accompagnement personnalisé, de l'accompagnement éducatif ou encore d'un dispositif tel que « Devoirs faits ». Les élèves sauront apporter leur contribution si l'équipe de direction prend soin de les consulter, au travers notamment des conseils de délégués de la vie lycéenne qui trouvent dans la réglementation<sup>64</sup> le fondement de cette consultation et surtout de cette écoute. Les conseils de la vie collégienne peuvent avoir le même rôle au collège. En effet, force est de constater que l'élève, usager de l'institution mais que l'on souhaite voir acteur, fait souvent preuve de pertinence dans ses propositions et avis.

L'autonomie, réclamée par les acteurs et que des études considèrent comme facteur de réussite, facilite la définition et la mise en œuvre d'une politique pédagogique intégrant le travail personnel, éclairée par le recueil et la prise en compte des indicateurs pertinents définis par l'ensemble de la communauté éducative.

<sup>64</sup> Article R421-44 du Code de l'éducation : « Le conseil des délégués pour la vie lycéenne exerce les attributions suivantes : [...] 2° Il est obligatoirement consulté : [...] b) Sur les modalités générales de l'organisation du travail personnel, de l'accompagnement personnalisé, des dispositifs d'accompagnement des changements d'orientation, du soutien et de l'aide aux élèves. »



## CONCLUSION

Quatre alliances, mais bien des chemins pour atteindre les objectifs ; bien des acteurs aussi, dont il faut fédérer à la fois les volontés, les ambitions et les actions.

L'institutionnalisation

du travail personnel de l'élève vient modifier en profondeur la posture de l'enseignant, dont le rôle ne peut plus se limiter à la seule transmission du savoir, mais se trouve enrichi par l'accompagnement de l'élève dans la démarche d'apprentissage pour apprendre tout au long de la vie. Les contours du métier se redessinent et les compétences attendues de l'enseignant sont nourries des travaux de la recherche.

C'est ainsi que le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ([Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015](#)) met en avant le rôle de la recherche comme la nécessité de l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. On peut ainsi y lire au paragraphe 3 « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage »,

que l'enseignant doit « connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche », comme il doit « coopérer avec les partenaires de l'école [...] sur la base du projet d'école ou d'établissement ». Cette dernière obligation n'est pas neutre, car elle renvoie à l'adhésion au projet, qui ne peut être véritablement compris que si la participation de l'ensemble de la communauté éducative à son élaboration est effective.

Pour notre sujet, et compte tenu de ce qui précède, il est clair que la dimension « travail personnel de l'élève », prise dans toute sa complexité, doit intégrer le projet d'école ou d'établissement. Si le dispositif « Devoirs faits » est un élément contribuant à la réussite de l'élève, il doit trouver expressément sa place dans la politique de chacun des collèges, être documenté et accompagné. Les enseignants doivent y être formés, comme ils le sont à la didactique de leur discipline. Un tel constat pose la question de l'introduction du travail personnel de l'élève dans la formation initiale et continue des enseignants. Si l'enseignant doit « connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche », les ÉSPÉ ont à y préparer leurs étudiants et leurs stagiaires comme elles ont à ouvrir leur offre de formation continue à ce domaine.

Mais les transformations ne s'arrêtent pas là. Le travail personnel de l'élève vient aussi interpeller les corps d'inspection. Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action comme identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles interrogent le positionnement et la posture de l'inspecteur. Expert reconnu, il est le mieux placé pour faire prendre en compte par l'enseignant le travail personnel de l'élève dans sa réussite et pour en apprécier la pertinence des formes dans le contexte de l'établissement.



# BIBLIOGRAPHIE

## O U V R A G E S

- Amadiou Franck et Tricot André, *Apprendre avec le numérique*, Paris, Retz, 2014.
- Barbier Jean-Marie, *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, PUF, 2011.
- Barrère Anne, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003.
- Barrère Anne, *L'Éducation buissonnière*, Paris, Armand Colin, 2011.
- Beillerot Jacky, *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Éditions universitaires, 1989.
- Berthoz Alain, *La Simplexité*, Paris, Odile Jacob, 1<sup>re</sup> éd. 2009, 2016.
- Berthoz Alain et Debru Claude, *Anticipation et Prédiction*, Paris, Odile Jacob, 2015.
- Bruner S. Jerome, *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant*, Paris, PUF, 1983.
- Changeux Jean-Pierre, *L'Homme neuronal*, Paris, Odile Jacob, 1983.
- Clot Yves, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 1<sup>re</sup> éd. 2008, 2017.
- Deauvieu Jérôme et Terrail Jean-Pierre, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs : dix ans après*, Paris, La Dispute, 2007.
- Dehaene Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- Dehaene Stanislas (dir.), C3RV34U, catalogue d'exposition, Paris, La Martinière, 2014.
- Dupin Jean-Jacques et Johsua Samuel, *Introduction à la didactique des sciences*, Paris, PUF, 1993.
- Giordan André et De Vecchi Gérard, *Les Origines du savoir*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.
- Giordan André, Girault Yves et Clément Pierre, *Conceptions et Connaissances*, Berne, Peter Lang, 1994.
- Giordan André et Saltet Jérôme, *Apprendre à apprendre*, Paris, Éditions Librio, 2011.
- Hattie John, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge, 2008.
- Hoc Jean-Michel, *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1992.
- Kakpo Séverine, *Les Devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, 2012.
- Le Ny Jean-François, *La Sémantique en psychologie*, Paris, PUF, 1979.



- Leplat Jacques, *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF, 1977.
  - Lestienne Rémy, *Le Cerveau cognitif*, Paris, CNRS Éditions, 2016.
  - Malglaive Gérard, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
  - Mazalto Maurice, *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*, Paris, L'Harmattan, 2017.
  - Merle Pierre, *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 1<sup>er</sup> éd. 2002, 2016.
  - Piaget Jean, *La Prise de conscience*, Paris, PUF, 1974.
  - Piaget Jean, *Réussir et Comprendre*, Paris, PUF, 1<sup>er</sup> éd. 1974, 1992.
  - Piaget Jean, *Le Possible et le Nécessaire*, Paris, PUF, 1981.
  - Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail*, Paris, ESF, 1<sup>er</sup> éd. 1994, 2010.
  - Rayou Patrick (dir.), *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
  - Recopé Michel, *L'Apprentissage*, Paris, Éditions Revue EPS, 2001.
  - Richard Jean-François, *Les Activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990.
  - Rizzolatti, Giacomo et Sinigaglia, Corrado, *Les Neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 1<sup>er</sup> éd. 2008, 2014.
  - Rossi Jean-Pierre, *La Recherche en psychologie : domaines et méthodes*, Paris, Dunod, 1991.
  - Sembel Nicolas, *Le Travail scolaire*, Paris, Nathan, 2003.
  - Tricot André, *L'Innovation pédagogique*, Paris, Retz, 2017.
  - Van Zanten Agnès et Rayou Patrick, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1<sup>er</sup> éd. 2008, 2017.
- ARTICLES, RAPPORTS ET SITES**
- AFAE, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Administration et Éducation*, n° 152, 2016.
  - Bernardin Jacques, « Devoirs ou travail personnel ? », *Dialogue*, n° 46, 2012, p. 39-42.
  - Bard Chantal et Fleury Michelle, « Analysis of Visual Search Activity During Sport Problem Situations », *Journal of Human Movement Studies*, n° 3, 1976, p. 214-222.
  - Becchetti-Bizot Catherine, « Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner », rapport IGEN, mai 2017.
  - Bonasio Rémi et Veyrunes Philippe, « Acti- vité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs », *Éducation & Formation*, n° 304/1, 2016.
  - Bonasio Rémi et Veyrunes Philippe, « Les "devoirs" : une pratique sociale à la croi- sée des espaces éducatifs ? », *Recherches en éducation*, n° 19, 2014, p. 164-174.
  - Bruner S. Jerome, « The Growth and Struc- ture of Skill », in K. J Connolly, *Mechanism of Motor Skill Development*, New York Aca- demic Press, 1970.
  - Bruner S. Jerome, « Organization of Early Skill Action », *Child Development*, n° 44, 1973, p. 1-11.
  - Caverni Jean-Paul, « La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif », in Patrick Mendelsohn et alii, *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*, Grenoble, Presses uni- versitaires de Grenoble, 1987, p. 253-273.
  - Centre Alain-Savary, « De la question des devoirs à l'apprentissage de l'autonomie dans le travail personnel, pistes et ressources pour la formation », rapport, IFÉ/ENS de Lyon, 2016.
  - Clément Pierre, « Respirer, digérer : assi- milent-ils ? », *ASTER*, n° 13, 1991, p. 134-156.

- Conne François, « Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 2-3, 1992, p. 221-270.
- Cooper Harris et alii, « Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003 », *Review of Educational Research*, vol. 76, n° 1, 2006, p. 1-62.
- Dehaene Stanislas, « Les grands principes de l'apprentissage », colloque « Sciences cognitives et éducation », Paris, 2012.
- Dehaene Stanislas, « Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences », *Paris Innovation Review*, 7 novembre 2013.
- DEPP, « L'Europe de l'éducation en chiffres », rapport, 2016.
- Douady Régine, « Connaissance-outil, connaissance-objet ; une évolution interactive », in Annie Weill-Fassina et alii, *Représentation du travail, travail de la représentation*, 1986, p. 311-344.
- Durpaire Jean-Louis et Renoul Daniel, « L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures », rapport IGEN-IGB n° 2009-000, mars 2009.
- Famose Jean-Pierre, « Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information », in Jean-Pierre Famose, Jean Bertsch, Éliane Champion, Marc Durand (dir.), « Tâche motrice et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive », dossier EPS n° 1, *Revue EPS*, 1983.
- Feyfant Annie, « La différenciation pédagogique en classe », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 113, novembre 2016.
- Galand Benoît, « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation » (dossier), *Revue française de pédagogie*, n° 155, 2006.
- Glasman Dominique et Besson Leslie, « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 15, décembre 2004.
- Glasman Dominique et Rayou Patrick (dir.), « Qu'est-ce qui soutient les élèves ? », rapport du Centre Alain-Savary, IFF – ENS de Lyon, 2015.
- Grize Jean-Blaise, « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif », in Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
- Isambert-Jamati Viviane, « Extension du public et baisse du niveau dans l'enseignement du second degré », *Revue française de pédagogie*, n° 2, 1970, p. 151-163.
- Kakpo Séverine et Netter Julien, « 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, 2013, p. 55-70.
- Kakpo Séverine et Rayou Patrick, « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation et Didactique*, vol. 4, n° 2, 2010, p. 41-55.
- Keskaik Saskia et Salles Franck, « Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003 », *DEPP Note d'information*, n° 13-31, 2013.
- Leplat Jacques et Pailhous Jean, « La description de la tâche », *Bulletin de psychologie*, t. 31, n° 332, 1977, p. 149-156.



- Maulini Olivier (dir.), « Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques », *Recherches en éducation*, n° 10, 2011.
- Moisan Sylvie et Royer Égide, « Pédagogie et devoirs : module d'animation », services éducatifs de la région Québec, Chaudière et Appalaches.
- Montmollin Maurice (de), « Le point de vue de l'ergonome », in Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
- Montpellier Gérard (de), « L'apprentissage », in Paul Fraisse et Jean Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, t. IV, 1964, p. 47-123.
- Observatoire des pratiques en éducation prioritaire, « Le travail personnel des élèves en dehors de la classe », Créteil, Carep de l'académie de Créteil, 2016.
- Pinsky Leonardo et Theureau Jacques, « L'étude du cours d'action : analyse du travail et conception ergonomique », *Rapport Cnam*, n° 88, 1987.
- Suchaut Bruno, « L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs », communication présentée aux Deuxièmes Rencontres nationales sur l'accompagnement, Saint-Denis, avril 2009.
- Suchaut Bruno, « Accompagnement à la scolarité et réussite éducative. Intérêts et enjeux de l'évaluation », Deuxième Rencontre de l'accompagnement à la scolarité et de l'édition éducative, université Paris-X Nanterre, septembre 2007, p. 70-73.
- Thibert Rémi, « Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 111, juin 2016.
- Vermersch Pierre, « Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement », *Bulletin de psychologie*, t. 33, n° 343, 1979, p. 179-187.



# AUTEURS

Ouvrage rédigé sous la direction de  
**Claude Bisson-Vaivre**

Ont participé à la rédaction de cet ouvrage :

**Jean-Pierre Barrué**

Inspecteur général de l'Éducation nationale, docteur en STAPS

**Claude Bisson-Vaivre**

Inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire

**Bénédicte Galtier**

Responsable du pôle Recherche-développement, innovation et expérimentation, DGESCO, ministère de l'Éducation nationale

**Stéphane Kus**

Chargé d'études au centre Alain-Savary, Institut français de l'éducation

**Pascale Montrol-Amouroux**

Cheffe du département du développement des usages et de la valorisation des pratiques numériques, DNE, ministère de l'Éducation nationale

**Olivier Rey**

Ingénieur de recherche à l'ENS de Lyon, responsable de l'unité Veille & Analyses et chargé de mission aux expertises et coopérations internationales, Institut français de l'éducation

**Isabelle Robin**

Cheffe du département Recherche-développement, innovation et expérimentation, DGESCO, ministère de l'Éducation nationale



## SUR LA MÊME THÉMATIQUE



### **Faire ses devoirs : quel accompagnement ?**

Jean-Michel Zakhartchouk

Livre : réf. W0009817 – 16,90 €

PDF : réf. W0009818 – 7,99 €



### **Devoirs faits : une formation pour les AED**

Parcours M@gistère



### **Apprendre à apprendre**

Jean-Michel Zakhartchouk

2015

Livre : réf. 755A4352 – 9,90 €

PDF : réf. W0004396 – 3,90 €



### **Comprendre les énoncés et les consignes**

Jean-Michel Zakhartchouk

2016

Livre : réf. 755A4544 – 16,90 €

PDF : réf. 755A4545 – 7,99 €

Le travail personnel de l'élève sert sa réussite scolaire. Mais de quel travail s'agit-il ? Est-ce celui qui lui est demandé de fournir en dehors de la classe et de l'établissement ? Car le travail personnel se joue aussi et surtout en classe.

Le considérer comme un élément constitutif de la progression de l'élève est donc une question pédagogique dont l'ensemble des personnels doit prendre conscience. Il ne s'agit plus seulement de laisser l'élève avec des devoirs à faire après la classe, mais aussi de penser son activité en classe, autour des objets d'apprentissage pour qu'il s'en approprie la finalité et en construise la maîtrise. Outil de formation, cet ouvrage a pour ambition de faire le point sur la recherche et les approches des différents champs scientifiques qui mettent la notion d'apprentissage de l'élève au cœur de leurs préoccupations. Il ouvre le sujet sur l'organisation, la continuité éducative et la contribution des partenaires à la mise en valeur du travail personnel de l'élève.

**Claude Bisson-Vaivre**, inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire, a coordonné cet ouvrage.

Cet ouvrage existe en ePub.

