

Communication réalisée dans le cadre du
5ème congrès de l'Association française de sociologie « Les dominations »
Nantes, 2-5 septembre 2013
RT4 Sociologie de l'éducation et de la formation, communication pour le thème 2, « L'éducation dominée par la forme scolaire ? »

L'étude municipale, une ré-internalisation du travail hors la classe ?

Julien Netter, doctorant dans l'équipe CIRCEFT ESCOL, Université Paris 8

Le travail que je présente repose sur des observations menées dans le cadre d'une recherche du laboratoire ESCOL¹ dans une municipalité populaire de la banlieue nord parisienne. C'est une partie de mon travail de thèse qui interroge les liens entre les temps scolaires et périscolaires. Le cadre théorique sur lequel je m'appuie est avant tout sociologique, mais j'utilise aussi des éléments théoriques issus des didactiques, et de la psychologie, dont je parlerai peu ici, puisque je tenterai de montrer en quoi la notion de forme scolaire me semble utile à mon travail. Je vais développer une réflexion sur l'étude municipale en deux temps. Tout d'abord je tenterai d'analyser l'objet qui fait sa raison d'être : les devoirs. Puis je m'interrogerai sur la prétention de l'étude à ré-internaliser ce travail hors la classe.

La notion de « forme scolaire » (Vincent, 1980) m'intéresse parce qu'elle permet de distinguer des évolutions à long terme de l'école de ses adaptations plus contextuelles. Je suis en cela la tentative d'Elsie Rockwell (1999) de sérier les temps dans l'analyse historique, sur les traces des historiens de l'école des annales. Les tensions entre permanences et nécessités d'évolution qui traversent la forme scolaire me semblent particulièrement riches pour expliquer ce qu'est l'école aujourd'hui. Parmi les différentes spécificités de la forme scolaire considérée sur le long terme, le fait que l'école soit caractérisée par des espaces et des temps spécifiques entre en résonance avec mon travail. Si le temps et l'espace scolaire sont distincts, tout particulièrement dans la forme mise en place par la troisième République (Alain, 1932), les devoirs à l'école primaire apparaissent comme une extension hors les murs de l'espace et du temps scolaires. Pourtant, selon Bruno Poucet (2008), les devoirs sont à peu près contemporains de la naissance de l'école républicaine. Supposés au début « préparer la classe » du lendemain, ils prennent rapidement la forme d'une externalisation du travail de la classe. Le développement, en particulier dans les villes, des études municipales, décrites à Lyon par Marianne Thivend (2006), n'est probablement pas étrangère à ce succès : il faut occuper les enfants durant cette heure, et les enseignants qui investissent largement les études peuvent y voir une forme de prolongement de la classe, sur le modèle de l'étude du lycée où des répétiteurs surveillent le travail des élèves (Savoie, 2003). L'école républicaine, qui marque fortement la coupure entre son dedans et son dehors, entretient donc dès son origine une exception à la double caractéristique de la forme scolaire matérialisée par la circulation des cartables sur le dos des enfants.

¹ ESCOL : Éducation, scolarisation, l'une des composantes de l'équipe CIRCEFT de l'Université Paris 8

Les premières interdictions des devoirs écrits apparaissent en 1912², et l'interdiction est généralisée en 1956³. Mais les devoirs perdurent, voire s'amplifient, parce que dans les années cinquante l'école commence à préparer tous les élèves au secondaire (Poucet, 2008). En outre, la transformation des pédagogies en vigueur à l'école dans les années soixante-dix et quatre-vingt (Bernstein, 1975/2007) rend les attentes de l'école moins claires. La question des devoirs change alors de nature. Si les interdictions insistaient jusqu'alors sur la santé des enfants, la question de la réussite scolaire des élèves est désormais posée (Isambert-Jamati, 1985). Alors que l'interdiction des devoirs perdure, la politique des ZEP installe et pérennise l'« aide aux devoirs », dont l'étude est désormais un des éléments, dans le primaire.

1- Les devoirs dans une école de banlieue parisienne

Nous avons essayé dans notre recherche de caractériser les devoirs, en reprenant à Patrick Rayou (2009) l'idée de « boucle » qui nous semble la plus à même de rendre compte des liens entre travail en classe et travail à la maison, dont Christine Félix (2002) a montré toute l'importance. En résulte un modèle des devoirs sur lequel je prendrai appui. Selon ce modèle, les prescriptions sont constituées de tâches, mais ces tâches renvoient généralement à des notions travaillées en classe, par un double mouvement de contextualisation et de décontextualisation. Il existe donc un lien permanent entre le couple (élève, tâche) et la classe. Ce lien toutefois est plus ou moins solide et fluide, et l'on pourrait dire qu'il existe entre les deux une frontière « cognitive », qui marque à la fois la possibilité de passer de l'une à l'autre, et la nécessité d'un franchissement. Cette frontière est plus ou moins étanche selon les enfants. Un second lien rattache l'élève à son milieu familial. Ce lien exprime le fait que les enfants importent d'une certaine manière leur socialisation familiale dans le milieu scolaire. Cela est d'autant plus vrai que le rôle des parents est fort dans l'interprétation des tâches scolaires prescrites. Et les devoirs, massivement suivis par les parents (Gouyon, 2004), peuvent être l'occasion du développement de didactiques familiales contre-productives (Kakpo, 2012) mais néanmoins légitimées et en partie importées par l'institution. On peut alors définir une deuxième frontière, que nous dirons « sociale », entre les différents acteurs (parents / enseignants). Cette frontière est intériorisée par les enfants, et sépare donc les enfants porteurs de leur socialisation familiale de l'école. Elle est à son tour plus ou moins forte.

Les recherches de l'équipe ESCOL montrent que les élèves de classes populaires ont une propension plus élevée que d'autres enfants à ne pas voir les activités derrière les tâches (Bautier et Rochex, 1997), c'est-à-dire à franchir difficilement la frontière cognitive. Sans qu'il y ait un quelconque lien de cause à effet, il est probable pour ces enfants qu'une frontière sociale forte soit corrélée avec une frontière cognitive forte.

2- L'étude municipale, « aide aux devoirs » ?

La municipalité dans laquelle nous avons effectué nos recherches entend contribuer à la réussite scolaire des élèves par le biais la requalification de l'étude, ce que l'on pourrait traduire par une volonté de faciliter le passage de la frontière cognitive. Pour cela, elle se propose de ré-internaliser le travail des élèves, en garantissant une double continuité avec la classe par l'homogénéité de lieu (l'école) et d'encadrants, les encadrants étant exclusivement des enseignants face à des groupes de douze à quinze élèves. En substituant un milieu proche du milieu scolaire au milieu familial, elle suppose donc qu'une action sur la frontière sociale se traduira par un effet bénéfique sur la frontière cognitive. Nos observations, appuyées par le constat municipal d'une absence d'évolution des résultats scolaires des élèves aux évaluations

² Circulaire de l'académie de Haute-Marne, novembre 1912.

³ Circulaire parue au B.O.E.N. du 29 décembre 1956.

nationales, dessinent une réalité différente. L'étude municipale est successivement définie à trois échelons différents que nous allons à présent explorer, afin d'expliquer ce décalage.

Au niveau municipal tout d'abord, la municipalité décide de différencier son offre périscolaire en déterminant des publics auxquels trois types d'offres différentes sont proposées : des « élèves autonomes », des « élèves ayant une difficulté méthodologique ou ne maîtrisant pas une notion du programme », et des « élèves en très grande difficulté »⁴. Les premiers se voient orientés vers l'étude, les seconds vers une aide en petits groupes, et les troisièmes vers des ateliers à dominante culturelle, qui relèvent d'une « pédagogie du détour ». Cette répartition pose la question fondamentale de la définition de l'on donne de ces descriptions, largement essentialisantes. En outre, aucune répartition n'est affichée dans les textes, mais les moyens mis en œuvre déterminent de fait les proportions des chacune des typologies d'élèves que la municipalité entend accompagner. Pour 40 élèves, il y a 32 places d'études, et 8 places en petits groupes soit 80% d'élèves supposés « autonomes », et 20% « ayant une difficultés méthodologique ». Quant aux élèves en « très grande difficulté », ils sont censés faire leurs devoirs à la maison. Dans les études, on devrait donc trouver des groupes de 16 enfants dits « autonomes ».

Au niveau de l'école, le dispositif est redéfini. J'ai montré plus haut que les devoirs posent de graves problèmes aux enfants de cette ville, si bien que le nombre d'entre eux que l'on pourrait dire autonomes face à leur prescription est chaque soir bien faible. Sans être en mesure de quantifier, on pourrait dire que les proportions envisagées par la municipalité sont plutôt inversées. Il semble donc tout à fait irréaliste de constituer une répartition comme celle qui est suggérée. Les petits groupes d'aide n'ont plus guère de sens, et le rôle de l'adulte qui doit encadrer ces groupes est redéfini au sein des établissements, tantôt pour encadrer les enfants turbulents, tantôt pour ouvrir une étude de plus, tantôt pour s'insérer en surnuméraire dans une étude. En outre, les élèves considérés comme étant « en très grande difficulté » par les enseignants doivent aussi faire leurs devoirs, et les équipes pédagogiques les incitent à s'inscrire à l'étude dans l'espoir que cela leur soit bénéfique. Le public de l'étude est donc bien différent de ce qui est envisagé sur le papier, et les difficultés face à la prescription beaucoup plus nombreuses et profondes que ce pour quoi elle est conçue. Les groupes comportent cependant un nombre relativement restreint d'élèves.

À l'intérieur de l'étude, une nouvelle redéfinition a lieu minute après minute au travers des relations entre les acteurs et de la façon dont ils se saisissent des situations. La contrainte la plus importante à ce niveau réside dans le temps dont disposent les intervenants. L'étude est fortement organisée sur le mode du travail individuel. Les élèves ne sont donc pas regroupés par classe, mais répartis de façon aléatoire dans les différentes salles, et lorsque deux élèves d'une même classe se retrouvent dans la même étude, ils travaillent en général séparément afin de garantir une relative sérénité. Il en résulte que les aides de l'intervenant se font généralement auprès d'un unique élève. Une heure d'étude, la plupart du temps raccourcie à cinquante minutes, représente alors un temps disponible par élève de trois à quatre minutes. Ce temps par élève serait suffisant avec des élèves autonomes face à leurs prescriptions. Mais les difficultés des élèves sont nombreuses et profondes, et le travail de couture cognitive que les intervenants doivent déployer pour relier tâches et notions est bien difficile à tenir en un temps si court. Les intervenants ressentent cette tension continue, comme en témoigne cette remarque à la sortie de l'étude : « Ben par exemple si je prends le cas de Jordan... Il avait strictement rien compris à ce qu'il fallait faire ! [...] Donc là, ben il faut prendre dix minutes, cinq minutes, et puis expliquer ce que c'est parce que... Sinon, on

⁴ selon la convention régissant le temps d'études cosignée par la ville et l'Éducation Nationale, et un document de présentation du temps d'étude rédigé par la municipalité

fait l'exercice à sa place en fait... Même si on l'aide ponctuellement sur l'exercice y va rien comprendre... Faut tout reprendre avec lui, le problème c'est qu'on peut pas tout reprendre avec les quinze enfants parce que... ». Les intervenants sont alors enclins à mettre en œuvre des stratégies pour faire patienter les élèves et réduire la pression qui pèse sur eux. C'est ce que fait par exemple un intervenant devant lequel la queue s'allonge au risque de contenir tous les enfants de l'étude, et qui institue une épreuve filtre pour des élèves de CM1 qui doivent apprendre une longue leçon de géographie. Ils doivent la réciter en partie par cœur avant d'accéder aux questions de compréhension, faute de quoi ils sont invariablement renvoyés à leur place et à leur travail personnel, pour « apprendre ». Les moments où une aide peut réellement être mise en place sont donc rares, et supposent que l'intervenant réussisse à dégager un moment, et que les difficultés de l'élève soient assez limitées pour être surmontées rapidement. Alors, l'action sur la frontière sociale rend en effet la frontière cognitive franchissable, et l'étude est justifiée. Mais la plupart du temps, le lien entre la prescription et les notions étudiées en classe demeure difficile, et la circulation des devoirs se limite à la circulation de tâches. L'action sur la frontière sociale est alors essentiellement cosmétique, et renvoie cette frontière à ce qu'elle a de moins visible : son intériorisation par les élèves.

Deux autres facteurs au moins contribuent à rendre la démarche d'aide coûteuse pour les intervenants. Tout d'abord, les élèves sont fatigués après une journée de classe, et cette fatigue tangible freine toute tentative jugée chronophage de revenir vers des apprentissages. En outre, les intervenants eux-mêmes sont fatigués, et la démarche d'aide exige qu'ils mettent en œuvre des gestes professionnels complexes pour lesquels ils ne sont pas toujours préparés, et dont l'efficacité se révèle donc incertaine (Kakpo & Netter, accepté). Dès lors, ils sont parfois enclins à se concentrer sur une aide à l'acquittement de la tâche, plus accessible, plus sûre et moins coûteuse. Ils privilégient alors une démarche de court terme avec la réalisation des tâches sur un objectif d'apprentissage à plus long terme qui prendrait les devoirs pour prétexte, évitant par là même d'éventuels conflits avec leurs collègues prescripteurs.

Cette opposition entre les objectifs de long et de court terme semble intrinsèque à l'étude, et la convention qui la définit précise que son objectif est de permettre la « réalisation et la correction » des devoirs, sans qu'il soit dit si la réalisation qui supposerait le passage de la frontière cognitive doit primer sur la correction pour laquelle l'acquittement de la tâche suffit, et que les parents attendent sans doute (Thin, 1998). Il me semble que cette ambiguïté entre le long terme qui justifie l'étude et le court terme qui la rend possible est indispensable à son existence. On peut alors se demander si l'étude, comme d'autres dispositifs d'aide aux devoirs, n'a pas avant tout vocation à apporter une réponse au sentiment d'inégalité des parents devant les devoirs (Gouyon, 2004) sans pour autant modifier fondamentalement les inégalités d'apprentissage des enfants. Or on a vu que la boucle des devoirs, outre une externalisation du travail, permet l'externalisation de tensions qui ne sont pas résolues en classe. L'étude apparaît dès lors comme une pièce du dispositif plus vaste que constitue la boucle des devoirs, dans laquelle elle apparaît comme le lieu de réduction de ces tensions, en substitution de parents qui peuvent difficilement accepter un tel rôle. La réduction des tensions est cependant largement factice, et s'articule avec l'existence de doubles curriculas décrits par ailleurs (Rochex et Crinon, 2011). On peut alors interpréter l'étude de notre recherche comme un produit de l'évolution de la forme scolaire, issu des tensions entre la longue durée et une co-construction au quotidien. Par une forme de compromis historique, elle permet à des caractères de longue durée de la forme scolaire, inscrits dans une tradition de l'école républicaine, de se maintenir tant bien que mal, mais fait la place à l'expression d'exigences sociales nouvelles.

Conclusion

Nous avons montré que la circulation des devoirs formait un système d'échange entre une école réputée étanche et son extérieur. En plus d'une partie des tâches scolaires, elle permet d'externaliser des tensions non réduites en classe, qui incombent dès lors aux acteurs de l'extérieur de la classe. L'étude municipale décharge les parents du problème, sans pour autant permettre généralement aux enfants de mener le travail cognitif que l'école attend d'eux. Plus que le traitement de ces tensions, l'étude contribue alors à les masquer, et à rendre acceptable l'existence des devoirs. En ce sens, elle apparaît moins comme une ré-internalisation du travail hors la classe que comme une condition de sa survie. Il nous semble donc qu'elle constitue une adaptation à la marge de l'école qui permet de préserver un mode de régulation essentiel de la forme scolaire.

Bibliographie

- Alain (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (1975/2007). « Classes et pédagogies: visibles et invisibles », in J. Deauvieux & J.-P Terrail (éds.), *Les Sociologues et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 85-112.
- Félix, C. (2002). *Une étude comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*, Thèse, Aix-Marseille 1.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport pour le HCEE.
- Gouyon, M. (2004). « L'aide aux devoirs apportée par les parents. Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 », *Note INSEE*, n°996, décembre.
- Isambert-Jamati, V. (1985). « Quelques aspects de l'émergence de l'échec scolaire comme " problème social " dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance, E. (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, p.155-163.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Kakpo, S. & Netter, J. (2013). « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n°182.
- Poucet, B. (2008). « Une longue histoire », in *Cahiers pédagogiques*, n°468, p. 11-12.
- Rayou, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Rockwell E. (1999). "Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-Construction", in *Human Development*, n°42, p. 113-128
- Savoie, P.(2003). « L'association de la classe et de l'étude: retour sur un modèle pédagogique disparu », in *Éducation et Formations*, n° 65, janvier-juin 2003, L'aide individualisée. Réflexions et enjeux, p. 127-133.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Thivend, M. (2006). *L'école républicaine en ville : Lyon, 1870-1914*, Paris, Belin.

Vincent G. (1980). *L'école primaire en France*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Vincent G., Lahire, B., Thin, D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincnet, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.