

## Devoirs à la maison et inégalités scolaires

### Document 1

Durée hebdomadaire de travail à la maison des collégiens selon le niveau d'acquis en cinquième par décile

	Moins de 2 heures	De 2 à moins de 3 heures	De 3 à moins de 5 heures	De 5 à moins de 6 heures	6 heures ou plus
<b>Niveau</b>					
Inférieur à D1	21,9	22,9	20,0	21,2	14,0
D1 à D2	14,7	21,4	23,2	24,2	16,5
D2 à D3	12,9	20,8	22,0	27,3	17,1
D3 à D4	11,2	19,9	23,0	28,4	17,4
D4 à D5	10,1	16,4	24,7	30,9	17,9
D5 à D6	9,9	17,7	25,0	29,5	17,9
D6 à D7	9,1	15,9	25,3	32,5	17,2
D7 à D8	10,9	17,0	24,4	33,2	14,6
D8 à D9	12,2	15,8	26,6	32,1	13,4
Supérieur à D9	12,2	13,9	30,1	32,3	11,6
<b>Ensemble</b>	<b>12,5</b>	<b>18,2</b>	<b>24,4</b>	<b>29,1</b>	<b>15,8</b>

Note de lecture : en dehors du collège, 12,5 % des collégiens passent moins de deux heures par semaine à faire leur travail scolaire.

Champ : France métropolitaine, collégiens entrés pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011.

Source : DEPP, panel d'élèves recruté en 2011, enquête sur les activités des jeunes en dehors du collège.

### Document 2

Extrait de Barrère A., 1998, « Les forçats de l'école. Réflexion sur la valeur du travail au lycée », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 22, 1, p. 108-112.

#### L'EXPERIENCE DES LYCEENS AU TRAVAIL

Pour les élèves, le système scolaire devient alors une sorte de « système nerveux » qui répond fort différemment à leurs efforts. Ces contrastes permettent de définir plusieurs figures de lycéens, en fonction de leurs résultats scolaires d'une part et de leur temps de travail d'autre part.

D'une part, les figures que je pourrai appeler d'adéquation, c'est-à-dire, les figures où le travail peut être considéré comme rémunéré par la réussite scolaire, pour le meilleur et pour le pire. Il s'agit de l'élève « bosseur » pour qui les accrocs du lien travail-réussite sont suffisamment rares pour que la tension soit faible et qui éprouve l'impression que le système « tient », lui renvoyant à coup sûr une image de son effort. Mais aussi du « fumiste », qui reconnaît lui-même « n'en faire que le minimum », et pour qui la certitude est là : s'il se mettait à travailler, sans nul doute, il réussirait. De cette manière d'ailleurs, il rentre ici parfaitement dans le « jeu » scolaire, en adhérant totalement au discours de l'institution.

D'autre part, des figures de tension ou de dérégulation, lorsque le travail et la réussite n'ont plus que de lointains rapports l'un avec l'autre<sup>1</sup>. La première figure, avantageuse pour les

<sup>1</sup> Il faut insister sur l'importance numérique de ces figures puisque 70 % des élèves correspondent à ces figures, contre 30 % pour les figures de régulation. L'expérience aujourd'hui la plus courante est bel et bien celle des tensions induites par ce discours du travail

## ***Entraînement pour l'évaluation (2h)***

élèves, paraîtra paradoxale, et pourtant elle existe bel et bien : le touriste est celui qui réussit plus qu'il ne travaille. Il est vrai que deux cas peuvent se présenter : soit, il réussit apparemment sans efforts, et ce n'est qu'une pose, un style de distinction proche de celui que décrit Bourdieu lorsqu'il évoque l'étudiant des facultés de lettres des années soixante, qui ne veut pas avoir l'air de suer médiocrement sous la tâche. (Bourdieu, 1964). Soit, lycéen des mauvaises classes ou filières, il bénéficie, plus que de son travail, des effets de position et des dénivelés complexes du système scolaire. A l'occasion du passage d'une « bonne » seconde à une « mauvaise » première, d'une « bonne » première à une « mauvaise » terminale, d'une seconde indifférenciée à une première STT, il constitue son passé scolaire en rente provisoire. Le touriste sait aussi souvent exploiter la situation à son avantage, par des talents de stratège et le jeu avec les contraintes du système. Il convient d'insister sur la fragilité extrême de cette figure, sur son caractère transitoire. D'ailleurs, ce type de lycéen, qui « joue » pour « s'en tirer » est aussi souvent un as de la mauvaise foi : il sait au fond, sans le savoir, que ses prestations pour l'instant correctes ne sont bâties que sur du sable.

### **LE FORÇAT DE L'ECOLE**

La figure désavantageuse de dérégulation, que j'ai nommée le « forçat », représente 49 % des lycéens de milieu populaire. Elle est définie très précisément par l'écart, illégitime aux yeux du système, entre ses efforts et ses performances. Le « forçat » ne maîtrise pas les règles du jeu du travail scolaire et vit un conflit constant autant qu'inexprimé entre l'évaluation institutionnelle et l'auto-évaluation qu'il fait de lui-même en s'appuyant sur la réalité vécue de la somme de travail qu'il fournit pour réussir. Mais malgré ce conflit, le « forçat » renouvelle toujours sa croyance en la possibilité de réussir par le travail ; dans une sorte de fuite en avant, il devient alors bien souvent une figure d'« acharnement scolaire ». Il est possible de développer brièvement les différentes dimensions de cet écart.

Tout d'abord, dans la définition de ses tâches scolaires, le forçat a tendance à accorder une grande part à un travail « ritualiste » (Merton, 1965) de remise en forme des cours. Il recopie ses notes, les résume, les complète avec d'autres cours, au besoin des annales ou des manuels, il se refait parfois un cours nouveau à moins qu'il ne les recopie plusieurs fois pour les mémoriser. Certaines filles de milieu populaire se livrent même à une sorte de mimétisme du cours, en recopiant sur un tableau des bribes de cours, ou encore en s'adressant à soi-même les questions du professeur. Mais ces tâches consommatrices de temps peuvent être lues comme l'incapacité de trouver hors du cadre de l'école une autonomie au travail, une manière de retraduire les attentes en fonctions de leurs besoins propres. Au pire, dans le discours, ces élèves se réfèrent alors à une équation impossible à vivre en pratique : une heure de travail en cours, une heure de travail chez soi, révélatrice encore de la difficulté à articuler les deux types d'organisations au travail, dans l'école et hors de l'école. Le forçat ne peut alors, tout en respectant l'impératif donné dans l'école de s'organiser et de s'avancer, qu'être perpétuellement débordé. Il vit dans une sorte de routine paniquée qui peut le conduire, malgré son « sérieux » ou à cause de son sérieux, à négliger certains devoirs au profit d'autres ou à ne pouvoir faire son travail. Impossible pour le forçat de s'avancer, comme l'institution le veut, tant il ne cesse de rattraper, un cours mal pris ou mal compris, des lacunes passées.

Ensuite, le forçat a du mal à comprendre et anticiper les normes des productions scolaires. Pour lui, le verdict scolaire est bien souvent une mauvaise surprise. Et ce pour trois raisons. En premier lieu, il rend souvent des devoirs désajustés, il a, comme le dit joliment l'un d'entre eux, les « bonnes réponses, mais pas aux bonnes questions ». Le hors sujet, c'est pour lui, cette inadéquation de ses connaissances à ce qu'on lui demande. Le forçat apprend par cœur mais pense que cela lui nuit, ce qui n'est pas forcément vrai. Il confesse longuement dans les entretiens n'avoir pas trouvé « sa » méthode personnelle de travail. Deuxièmement, il maîtrise mal les exigences de la technicité du travail scolaire, les pondérations entre le fond et la forme.

## *Entraînement pour l'évaluation (2h)*

Tantôt, il pensera que sa mauvaise note est entièrement due à l'absence d'une sous-partie, tantôt il ne comprendra pas que le respect des exigences formelles lui vaille une note pourtant fort basse. Enfin, et surtout dans les matières littéraires, il opère une confusion entre l'invitation ambiguë des enseignants à dire son avis, son opinion, et une expressivité adolescente dont il se réclame largement et qui d'ailleurs donne en partie sens à ce qu'il fait. Le forçat peut prétendre alors « s'exprimer » dans un devoir économique sur le Japon et il attache une importance démesurée à l'impératif de dire ce qu'il pense, tâche qui lui semble parfois difficile, mais qu'il ne relie guère aux autres exigences du travail scolaire. Bref, alors que les bons élèves savent parfois « apprendre bêtement » ou ne pas dire ce qu'ils pensent, le forçat se perd dans le labyrinthe des implicites scolaires.

Par ailleurs, des notes qui ne sont pas forcément mauvaises mais toujours bien moyennes au vu des efforts fournis ne peuvent que faire du forçat une figure au bord de la démotivation perpétuelle. S'il avait de l'intérêt pour certaines matières, pour certains sujets, les résultats décourageants l'ébranlent dans bien des cas. Il est vrai que les enseignants peuvent ici jouer un grand rôle. Car si le forçat n'est guère rémunéré par ses notes, il peut l'être par la reconnaissance au travail de ses professeurs, au gré des remarques ou des annotations, voire des appréciations de fin de trimestre. Mais bien évidemment cette remotivation dans la relation dépend totalement du style de la relation pédagogique, ou même de considérations affectives. Et dans bien des cas, après plusieurs heures d'efforts non couronnés de succès, le forçat s'en tient à cette constatation implacable : « On se dit qu'on aurait mis dix minutes, on aurait été sûrs d'avoir une meilleure note ». La tension est alors extrême entre l'intériorisation de la nécessité de travailler et la certitude de son improductivité.

Mais l'essentiel est peut-être l'aspect plus subjectif de son expérience. En effet, alors que le jugement sur le travail est censé protéger du jugement sur soi : un travail « nul » ne signifiant pas que l'élève lui-même soit « nul », la fréquence de ses déconvenues empêche le forçat de recourir à ce « bouclier ». Alors, et comme disent beaucoup d'entre eux, « on se pose des questions ». Le forçat rentre dans une perplexité douloureuse au sujet de sa valeur et de son intelligence ; il finit par s'identifier totalement à son travail. C'est pour cela d'ailleurs que l'abandon du travail est pour lui une bonne protection subjective, même si scolairement elle a peu de chances d'arranger les choses. Mais le « forçat », devenu « fumiste » peut de nouveau mettre ses échecs sur le compte de l'absence de travail et retrouver alors une immunité subjective.

Tous les élèves ne sont pas égaux aujourd'hui devant cette déstructuration de l'expérience, tous ne risquant pas au même titre de devenir des « forçats ». Les élèves de milieu populaire d'abord la vivent davantage. Ils revendiquent davantage que les autres la prise en compte de la somme de travail dans la note, une proportion plus grande d'entre eux pense que les enseignants ne reconnaissent pas leur travail. On sait aussi que leur milieu familial accorde une grande importance au sérieux scolaire, parfois autonomisé de la performance. Les filles, également, vivent une expérience plus tendue dans la mesure où elles travaillent deux heures de plus que les garçons en moyenne, et dans la mesure également où elle se livrent davantage à des tâches ritualistes dévoreuses de temps. Enfin, les élèves qui fréquentent des filières peu valorisées ou des classes de niveau médiocre sont aussi bien plus touchés par ce problème : aux difficultés de s'auto-évaluer individuellement s'ajoutent en effet des variations totalement imprévisibles en fonction du niveau collectif de la classe. Si les enseignants trouvent parfois nécessaire de gonfler plus ou moins les notes afin de ne pas désespérer du travail (Merle, 1995), cette bonne intention ajoute en fait à l'opacité du verdict.

## ***Entraînement pour l'évaluation (2h)***

### **Document 3**

Extraits de Kakpo, S. et Dabestani, M. (2019). Chapitre 3 : Les parents collaborent, les enfants réussissent. Dans Rayou, P. (dir.), *L'origine sociale des élèves*. ( p. 37 -48 ). Retz.

La « démission éducative » des parents des classes populaires – ou sa variante : leur « manque d'implication » dans le suivi de la scolarité de leurs enfants – est une des raisons couramment avancées dans les discours de sens commun pour expliquer le « problème de l'échec scolaire ». Ce raisonnement explicatif est souvent porté par les enseignants, notamment par ceux qui, exerçant sur le terrain de l'Éducation prioritaire, sont confrontés au défi et à la difficulté de faire réussir scolairement tous les enfants.

[...]

À contre-courant des représentations véhiculées par les discours de sens commun, de nombreux travaux scientifiques montrent que le souci scolaire mobilise désormais tous les parents, quel que soit leur milieu social [...]

Les travaux conduits sur les pratiques parentales d'aide aux devoirs (Gouyon, 2004 ; Rayou, 2009 ; Kakpo, 2012 ; Robin, 2019) donnent à voir en actes cette préoccupation scolaire. À la différence des choix d'orientation ou des choix d'établissement, qui exigent d'avoir une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif et qui sont par ailleurs contraints par l'offre scolaire locale et les résultats scolaires des enfants (Léger & Tripier, 1986 ; van Zanten, 2001 ; Barou, 2004), l'accompagnement des devoirs constitue un moyen d'action accessible pour les parents, dès lors qu'ils disposent d'un bagage scolaire minimal et que leurs enfants sont scolarisés à des stades peu élevés du cursus scolaire. Les données produites par l'INSEE (Gouyon, 2004) montrent ainsi que, jusqu'à l'entrée au collège, la part des mères qui aident leurs enfants au moment des devoirs est très importante (95 %) et que cette proportion ne varie presque pas selon le milieu social ou le niveau de qualification. En primaire, ce sont d'ailleurs les mères les moins diplômées qui consacrent le plus de temps aux devoirs : un écolier dont la mère est non-bachelière reçoit d'elle un peu plus de quinze heures d'aide par mois, contre treize heures si celle-ci est titulaire du bac. La mobilisation des parents des classes populaires, comme celle des parents des autres catégories, s'est par ailleurs accrue, selon l'INSEE, au cours de la décennie 1990-2000 et le temps qu'ils consacrent aux devoirs s'est allongé (Gouyon, 2004).

### **Document 4**

Extrait de Robin F., 2019, « Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire », *Recherches en éducation*, 35.

Dans les extraits qui suivent, il semble que l'important est de ne pas faire de faute, autrement dit que le résultat soit correct, indépendamment de la méthode (ou bien que la méthode choisie doit être la plus sûre, dans ce cas le comptage plutôt que le calcul). Cela ne correspond pas à l'apprentissage annoncé dans le titre « U + DU (avec passage de la dizaine) » (voir annexe). Ce titre est sans doute peu explicite pour les parents, la mère ayant d'ailleurs inversé les calculs pour permettre le comptage, alors qu'il s'agit bien de commencer par des unités (U) et d'ajouter un nombre comprenant dizaines et unités (DU).

## Entraînement pour l'évaluation (2h)

Annexe

U + DU (avec passage de la dizaine)

$4 + 19 = 23$      $6 + 47 = 53$      $3 + 68 = 71$      $2 + 69 = 71$   
 $6 + 25 = 31$      $9 + 24 = 33$      $7 + 84 = 91$      $9 + 57 = 66$   
 $7 + 46 = 53$      $7 + 86 = 93$      $4 + 39 = 43$      $6 + 26 = 32$   
 $8 + 53 = 61$      $4 + 78 = 82$      $8 + 77 = 85$      $1 + 49 = 50$

67	38	56	29	77	9 + 28 = 27	26 + 5 + 3 = 34
4	42	60	33	80	6 + 67 = 73	89 + 8 + 2 = 99
7	45	67	36	84	5 + 46 = 51	47 + 2 + 8 = 57
9	48	65	38	86	4 + 89 = 93	9 + 22 + 6 = 37
5	46	66	34	87	3 + 37 = 40	8 + 76 + 3 = 87

$82$      $35$      $63$   
 $57$      $8$      $40$   
 $44$      $56$      $94$

Le premier extrait montre un élève de deuxième primaire (CE1) menacé de redoublement, accompagné par sa mère, en train d'effectuer une addition. L'enfant refuse la procédure de résolution proposée par la mère (additionner les unités), car « ça va lui faire avoir une faute » et préférer le comptage sur les doigts.

Mère : Allez,  $62+8$ .

Enfant :  $62+8$  ?

M : Aaah, ça c'est facile.

E : 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 30.

M : Je sais pas comment tu fais d'arriver de 60 à 30.  $62+8$ .

E :  $62+8$ .

M :  $2+8$ , ça fait combien. ?

E :  $2+8$ . Aaaaah, ça, ça va me faire avoir une faute.

M : Allez, alors, euh,  $62+8$ . Compte sur les doigts. 63...

E : 63, 64, 65, 66, 67, 68...

M : 69.

E : 50. Attends. 70.

M : Voilà.

Un peu plus tard, dans la même séance observée, la mère s'oppose à l'enfant lorsqu'elle pense qu'il « dit de sa tête » 5 et ne compte pas ou ne calcule pas. Elle argumente en lui disant de compter pour éviter de faire des fautes.

Mère :  $36+8$ .

Enfant :  $36+8$ . 40 et... 42.

[La mère fait un signe de la tête pour montrer son désaccord]

E : Alors, ça veut dire que c'est 43.

## ***Entraînement pour l'évaluation (2h)***

*M : Non plus, compte sur les doigts, allez. Ça marche une fois, ça marche deux fois mais bon... C'est comme ça que tu fais les fautes alors. Tu ne comptes pas, tu dis de ta tête comme ça.*

Nous en concluons que la mère et l'enfant, en préconisant le comptage sur les doigts, cherchent sans doute la sécurité, face à l'insécurité vécue quotidiennement (cf. Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). Les deux tentatives de se lancer dans des manières de faire plus risquées sont rejetées : dans le premier extrait, additionner les unités (qui se rapproche de l'attendu exprimé dans le titre) ; dans le second extrait, calculer mentalement.

[...] la réponse n'est écrite sur le devoir qu'une fois validée oralement par les parents, constat que nous avons fait dans toutes nos observations. Les réponses correctes semblent en effet la seule manière de montrer à l'école qu'ils sont de « bons parents » puisque, par leur forme même, les devoirs ne donnent à voir à l'école que l'exactitude ou l'inexactitude des réponses. Nous remarquons que la renormalisation que les parents font de la norme scolaire prend différentes formes. Nous avons repéré la préférence donnée par le parent aux méthodes connues sécurisantes, se protégeant probablement (et protégeant son enfant) des risques inhérents à tout apprentissage. Nous avons aussi observé, à de multiples reprises, le guidage serré du parent vers la réponse correcte, celui-ci cherchant sans doute à aider au mieux son enfant sans avoir la possibilité de comprendre le pourquoi des erreurs.

## **Questions**

1. À partir du document 1, quel lien peut-on établir entre temps de travail hors la classe et résultats scolaires ? (2 points)
2. Qu'implique ce résultat pour la méritocratie scolaire ? (2 points)
3. À partir des documents 2 à 4, comment peut-on expliquer que le travail scolaire paye inégalement selon le milieu social ? (2 pages maximum) (8 points)
4. Quels enseignements retirez-vous de ce dossier pour la pratique professionnelle, notamment pour le travail hors la classe ? (2 pages maximum) (8 points)