

# LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°3 - AVRIL 2017

## Les devoirs à la maison : un facteur d'inégalité supplémentaire

Etienne DOUAT, maître de conférences en sociologie  
à l'université de Poitiers.

.....

Un rapport de l'Inspection générale le rappelait en 2008, la réglementation en matière de travail hors la classe au niveau du primaire est ambiguë. Les textes officiels qui s'y réfèrent depuis plus d'un demi siècle autorisent des interprétations très variables. Le premier facteur à prendre en compte si l'on veut comprendre ce « flottement » du cadrage officiel se situe au niveau de la définition même des *devoirs*. Dans les différentes circulaires relatives au sujet depuis 1956, ceux-ci sont synonymes de *travaux écrits* : « L'interdiction de donner du travail hors l'école n'est donc jamais totale. Il y a toujours lieu d'apprendre des leçons, parfois de se livrer à d'autres activités scolaires »<sup>1</sup> (telles que « l'étude de mots nouveaux » ou de « petites enquêtes » précise une circulaire de 1971). Une telle partition entre ce qui est supposé relever de l'oral ou de l'écrit laisse sans réponses toute une série de questions sur ce qu'implique par exemple « réviser une leçon » : faut-il reconstruire un plan, faire un résumé, surligner les mots-clefs, réaliser des schémas, etc.<sup>2</sup> ? Autrement-dit, dans quelle mesure convient-il, malgré tout, de recourir à des opérations d'écriture pour tel ou tel apprentissage ?

Le second facteur à prendre en compte pour saisir l'ambiguïté avec laquelle se formule le problème des devoirs s'impose dans le contexte des années 1980-1990 et renvoie à l'inflation de dispositifs publics et privés d'aide à la scolarité : accompagnement éducatif, soutien scolaire, coaching scolaire, etc. Théoriquement, les devoirs doivent être proscrits ou fortement limités. Mais pratiquement, les structures d'aide à la réalisation de ces devoirs contribuent à la légitimité de leur persistance. Et rappelons-le, le marché du soutien scolaire privé est largement soutenu par l'Etat, *via* les exonérations fiscales qu'il propose aux familles ayant les moyens de financer des cours particuliers à leurs enfants.

Plus généralement, l'allongement de la scolarisation, la centralité de la socialisation scolaire, la place inédite du diplôme dans les trajectoires, le renforcement de la concurrence, sont autant de traits, qui, dans leur combinaison, accentuent aujourd'hui l'exigence d'une mobilisation autour de l'enjeu scolaire, dont les *devoirs* accomplis constituent la modalité par excellence. Malgré les craintes exprimées par certains parents de « ne pas être à la hauteur » ou d'être « dépassés », la légitimité du travail scolaire hors l'école semble peu discutée. Plusieurs enquêtes montrent que les familles tendent à partager avec les enseignants l'idée que les devoirs sont indispensables à la « fixation des apprentissages réalisés en classe »<sup>3</sup> et indissociables d'une « bonne scolarité ». Si les parents adhèrent aux devoirs c'est aussi parce qu'ils « ouvrent une fenêtre sur

(1) Inspection générale de l'Education nationale. *Le travail des élèves en dehors de la classe. État des lieux et conditions d'efficacité*. Rapport n°2008-086, octobre 2008.

(2) Cf. notamment Philippe Meirieu, *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*, Paris, Syros, 2000.

Président :  
Laurent MUCCHIELLI

Membres :  
Claude AZÉMA  
Chahla BESKI CHAFIQ  
Stéphanie CLERC CONAN  
Laurence DE COCK  
François DUBET  
Philippe JOUTARD  
Françoise LECLAIRE  
André LEGRAND  
Philippe MEIRIEU  
Denis MEURET  
Benjamin MOIGNARD  
Hubert MONTAGNER  
Edgar MORIN  
François TESTU  
Anne-Marie VAILLÉ  
Philippe WATRELOT

Fédération des conseils  
de parents d'élèves  
des écoles publiques

108-110 avenue Ledru-Rollin  
75544 Paris Cedex 11  
Tél : 01.43.57.16.16.  
Mail : fcpe@fcpe.asso.fr  
Directrice de publication :  
Liliana Moyano.  
ISSN 2554-7720



la classe », peuvent donner le sentiment de pouvoir « peser favorablement dans la scolarité de leurs enfants » et permettent d'apparaître comme de « bons partenaires »<sup>4</sup> (en réponse au mot d'ordre actuel de la coéducation).

Nous proposons ici de rompre avec cette évidence du travail scolaire hors l'école en deux temps : 1) en revenant d'abord sur ce que l'institution scolaire tend historiquement à refouler : l'inégalité des conditions d'existence et de socialisation des élèves 2) en examinant ensuite quelques-uns des effets sur la scolarité, les apprentissages et la vie familiale que ce système des devoirs peut contribuer à produire.

### ■ L'indifférence aux différences de conditions

La réalisation régulière et scolairement adéquate des devoirs réclame un certain style de vie, des ressources matérielles, une organisation domestique particulière, la présence et la disponibilité quotidiennes d'un parent doté d'un minimum de capital scolaire et d'un rapport lettré au langage. Lorsqu'ils sont dans des espaces familiaux marqués par la précarité économique, des parcours scolaires abrégés, des perspectives instables, les élèves vivent des expériences dont l'enchaînement compliqué et rend parfois impossible leur soumission aux demandes de l'école.

Ainsi, par exemple, un logement exigu pour une famille nombreuse et l'absence d'un bureau relativement calme ne sont pas des dimensions anodines ou secondaires, mais rendent improbables la réalisation des devoirs et encouragent des formes de dispersion et le développement d'habitudes d'extérieur, à rebours d'une posture de « concentration » dans un lieu clos, comme le réclame implicitement l'école. De la même manière, les horaires de travail atypiques des parents, leur fragilité professionnelle, leur expérience du chômage, etc. déterminent des rythmes familiaux « décalés » qui ne facilitent pas non plus l'apprentissage d'un « certain emploi du temps » (régulier et planifié) que réclame l'institution<sup>5</sup>. Des situations administratives compliquées, des problèmes de santé ou de garde d'une partie de la fratrie contribuent aussi à déstabiliser l'organisation domestique, et à mobiliser de manière impromptue les aînés pour aider leurs parents, au

détriment des exercices scolaires.

Ignorant la plupart des travaux sur les relations plus ou moins contradictoires entre logiques scolaires et logiques familiales, mais aussi sur la pauvreté d'un nombre croissant d'élèves, la conception commune qui tient pour évident le système des devoirs oublie ainsi les conditions particulières qui rendent possible l'habitude de se dégager des contraintes et des sollicitations du contexte immédiat pour se consacrer au travail scolaire hors l'école.

### ■ Quelques effets sur les apprentissages et la vie familiale

La prescription régulière de devoirs à la maison peut être considérée comme une dimension de la socialisation scolaire et appréhendée sous l'angle des effets qu'elle peut produire dans le cadre familial. Pour les populations dont les modes de vie sont les plus dissonants par rapport aux exigences de l'école, l'expérience régulière d'un impossible suivi du travail scolaire hors l'école de leur enfant peut générer un sentiment d'impuissance face à un enjeu scolaire dont ils ont par ailleurs largement intériorisé l'importance. Les familles les plus éloignées de l'institution se retrouvent ainsi seules face à des problèmes (scolaires) insolubles<sup>6</sup> et s'exposent à une double disqualification : « celle de leur enfant qui les disqualifie symboliquement puisqu'ils ne peuvent ni aider ni déléguer (à des cours particuliers par exemple, au coût inaccessible), celle de l'école qui les infériorise en les confrontant à des difficultés scolaires d'un niveau élémentaire s'adressant à l'origine à des enfants »<sup>7</sup>.

Pour les fractions des classes populaires moins défavorisées qui ont la possibilité d'intervenir régulièrement pour aider leurs enfants dans la réalisation des devoirs, l'une des questions est celle de la pertinence des ressources mobilisées pour inter-préter les attentes des enseignants. Les travaux de Séverine Kakpo le soulignent : certaines familles ont des pratiques intensives de suivi du travail de leurs enfants (en tentant de leur expliquer les leçons, en les faisant lire à voix haute, en leur donnant du travail supplémentaire etc.), mais selon des modalités contraires aux normes scolaires. Confrontés à la consigne parfois opaque des enseignants et ayant été scolarisés suivant des schémas pédagogiques

(3) Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, 2012, pp.52-53.

(4) *Ibid.*

(5) Etienne Douat, *L'école buissonnière*, La Dispute, 2011.

(6) Bernard Lahire, *Tableaux de familles*, Seuil/Gallimard, 1995.

(7) Pierre Perrier, « Familles-Ecole-Quartier : pour une dynamique éducative », *Dialogue*, n°146, octobre 2012.

(misant sur l'apprentissage par cœur par exemple) aujourd'hui dévalorisés par l'école (qui privilégie plutôt l'appropriation des moyens de construire des savoirs), les parents peuvent être « désorientés » et contribuer, sans le vouloir, à renforcer chez leurs enfants des « malentendus » sur ce qu'apprendre scolairement veut dire. De tels processus d'aggravation de la difficulté sont d'autant plus marqués lorsque le travail délégué aux familles porte sur des aspects essentiels d'apprentissages insuffisamment préparés en classe.

Coincés dans de telles configurations, les élèves et leurs parents se retrouvent surexposés à des interprétations de la difficulté scolaire tour à tour centrées sur le « manque de motivation individuelle », un « déficit culturel », un « manque d'aptitude », ou une « démission ». L'externalisation d'une part non négligeable et parfois décisive du travail scolaire peut ainsi être considérée comme une habitude pratique permettant de soutenir la tendance de l'institution scolaire à situer l'essentiel des problèmes et les causes de « l'échec » au niveau de la famille. Le système des devoirs (et les réponses décalées qu'il peut générer) favorise et renforce une approche essentialiste et décontextualisée de la difficulté scolaire, centrée sur le rôle des parents et les « carences » de l'élève, au détriment d'un examen critique des procédures d'apprentissage et des contenus d'enseignement au niveau de l'institution.

Par ailleurs, et cette fois-ci potentiellement dans tous les milieux sociaux, le rituel des devoirs, parce qu'il est exigeant et suppose un certain exercice de l'autorité, une organisation particulière et une mobilisation parentale contraignante, est susceptible de nourrir et d'exacerber les conflits intrafamiliaux. Et dans la mesure où ce sont les femmes qui assurent l'essentiel du suivi scolaire, ce rituel contribue également au maintien des inégalités dans la sphère domestique. Les travaux sur les rythmes rappellent aussi régulièrement que le moment des devoirs – à partir de 16h30 – coïncide avec le temps où l'attention, la disponibilité et la réceptivité nécessaires au travail de mobilisation intellectuelle sont

particulièrement faibles. La fin de journée se prête nettement mieux aux activités ludiques, culturelles et sportives<sup>8</sup>. Enfin, parce qu'il est chronophage et que la pression scolaire est aujourd'hui très forte, cet impératif quotidien peut à la fois contribuer à épuiser les familles (en décalant l'heure du repas, en renforçant le niveau d'anxiété, en empiétant sur le sommeil des enfants), à les « désespérer de toute préoccupation scolaire »<sup>9</sup> – lorsque les résultats ne sont pas à la hauteur de l'investissement – et finir par rétrécir le champ des relations et des activités possibles après l'école. Les familles quotidiennement sommées d'endosser le rôle d'enseignant sans toujours en avoir les moyens (et dont le temps libre est parfois suspecté de conduire au désœuvrement) se retrouvent tendanciellement dépossédées d'un certain type de lien avec leur enfant permettant la construction et l'expression de ressources autres que scolaires.

Au niveau du primaire, mais aussi du secondaire, le système des devoirs, régulièrement justifié par le monde enseignant mais aussi par beaucoup de parents (au nom de la lutte pour la réussite scolaire, de la construction de l'autonomie ou de la coéducation) n'a pas fait ses preuves en matière d'égalisation des parcours d'apprentissage. Au contraire, l'externalisation du travail personnel des élèves pénalise les plus faibles, accentue la compétition et contribue au renforcement des inégalités scolaires en fonction de l'origine sociale, particulièrement élevées en France. On l'a deviné, les travaux d'enquête suggérant la pertinence d'une réinternalisation des devoirs – renouant avec l'idée que l'école doit être « son propre recours » – ne manquent pas. Il revient au politique qui n'a pas renoncé à la démocratisation scolaire d'étudier sérieusement une telle option et de l'articuler avec ce qui constituerait son indispensable corolaire : un réexamen des programmes et des pratiques pédagogiques dans la classe, une profonde réflexion sur la formation des enseignants, une remise en cause de la structuration concurrentielle de notre système éducatif et du soutien de l'Etat au marché florissant des cours particuliers et du soutien scolaire.

(8) Hubert Montagner, « Les rythmes majeurs de l'enfant », *Informations sociales*, n°153, 3/2009.

(9) Tristan Poullaouec, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, 2010.

(10) Dans les milieux sociaux culturellement plus proches de la forme scolaire, la réalisation des devoirs constitue une occasion supplémentaire de consolider les connaissances apprises et comprises en classe et de marquer des points dans la compétition scolaire. Pour poursuivre la réflexion, il faudrait croiser les travaux cités dans ce texte avec des études nord-américaines qui soulignent *globalement* l'efficacité des devoirs sur les apprentissages, sans toutefois introduire l'origine sociale dans leur construction, cf. Harris Cooper, Jorgianne Civey Robinson, and Erika A. Patall, 2006.

(11) Patrick Rayou (eds), *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PUR, 2009.