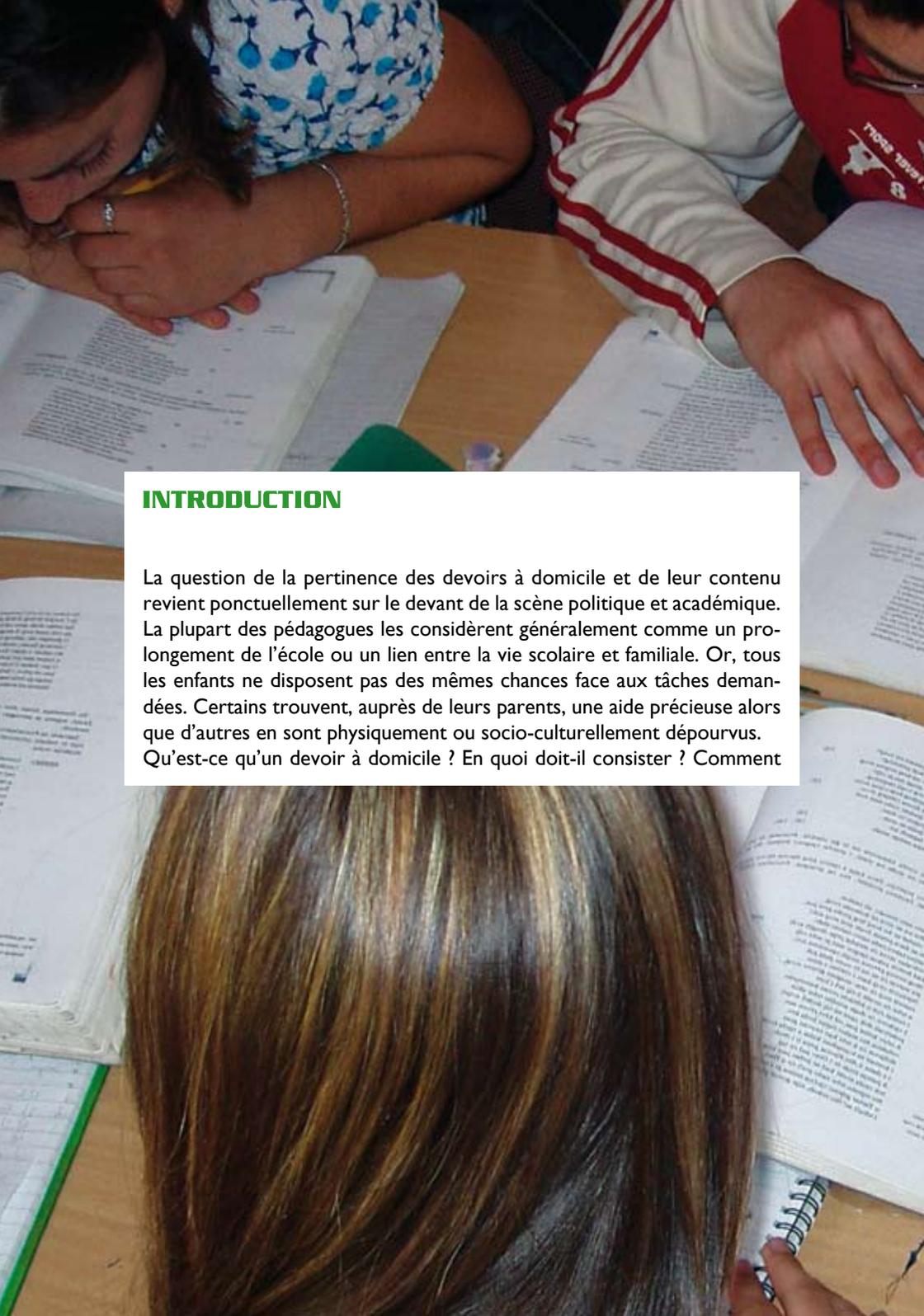


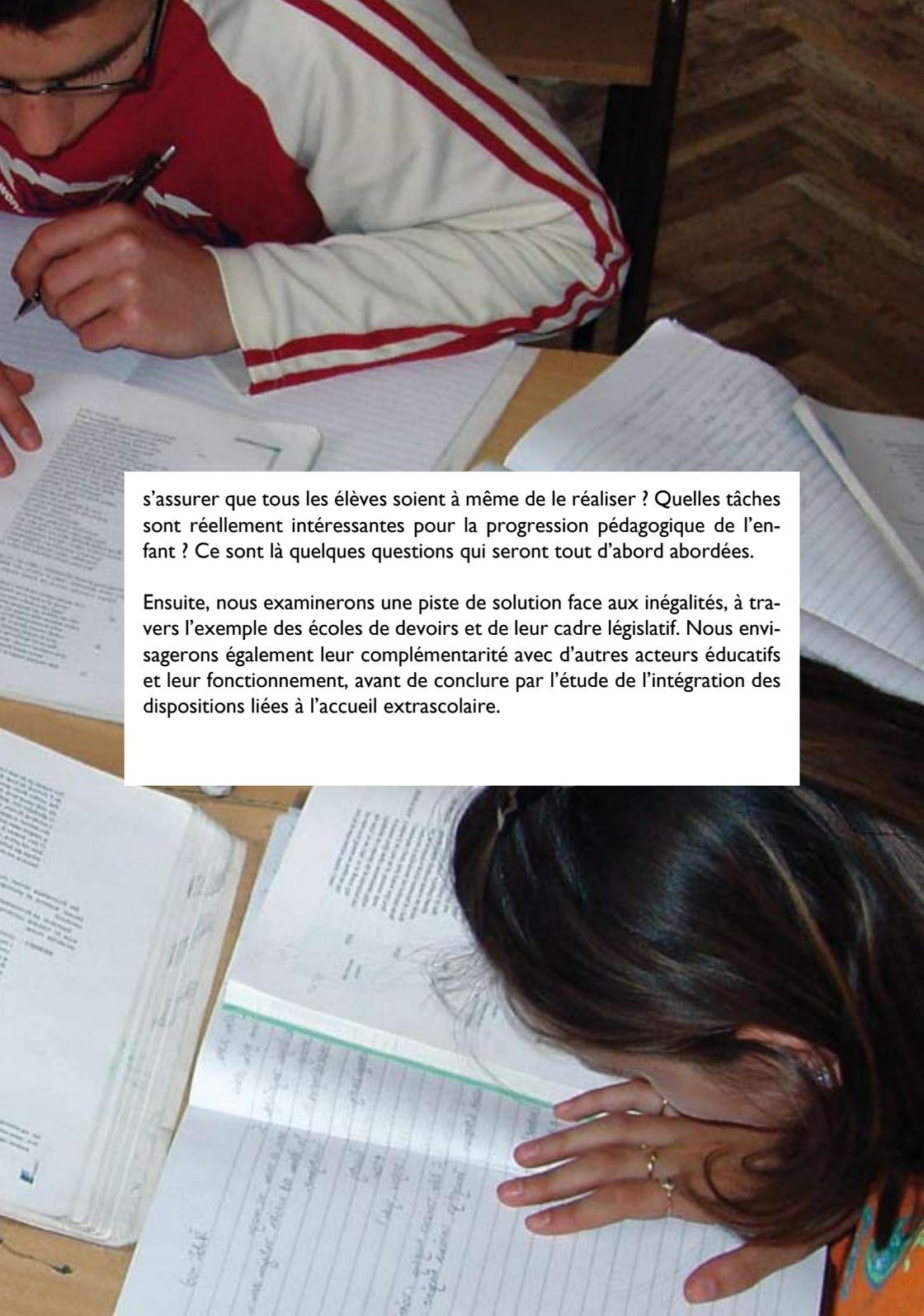


**DEVOIRS D'ÉCOLE
ET
ÉCOLE DE DEVOIRS**



INTRODUCTION

La question de la pertinence des devoirs à domicile et de leur contenu revient ponctuellement sur le devant de la scène politique et académique. La plupart des pédagogues les considèrent généralement comme un prolongement de l'école ou un lien entre la vie scolaire et familiale. Or, tous les enfants ne disposent pas des mêmes chances face aux tâches demandées. Certains trouvent, auprès de leurs parents, une aide précieuse alors que d'autres en sont physiquement ou socio-culturellement dépourvus. Qu'est-ce qu'un devoir à domicile ? En quoi doit-il consister ? Comment



s'assurer que tous les élèves soient à même de le réaliser ? Quelles tâches sont réellement intéressantes pour la progression pédagogique de l'enfant ? Ce sont là quelques questions qui seront tout d'abord abordées.

Ensuite, nous examinerons une piste de solution face aux inégalités, à travers l'exemple des écoles de devoirs et de leur cadre législatif. Nous envisagerons également leur complémentarité avec d'autres acteurs éducatifs et leur fonctionnement, avant de conclure par l'étude de l'intégration des dispositions liées à l'accueil extrascolaire.

LES DEVOIRS SCOLAIRES : SOURCES D'INÉGALITÉS ?

Lorsqu'il s'agit de s'interroger sur une disposition pédagogique de notre système scolaire, il convient de se référer en premier lieu au prescrit légal défini dans le décret « Missions ». Celui-ci établit des garde-fous et un cadre dans lequel s'inscrivent notamment les devoirs scolaires. Il y est ainsi précisé que les travaux à domicile « doivent toujours être réalisés sans l'aide d'un adulte. Si la consultation de documents de référence est nécessaire, l'établissement assure que chaque élève pourra y avoir accès, notamment dans le cadre des bibliothèques publiques et des outils informatiques de l'établissement, et mis gratuitement à leur disposition. »¹

D'après une enquête menée en 2000 par l'UFAPEC auprès de 6000 parents issus de 135 établissements, près de la moitié des répondants ont indiqué toujours aider leurs enfants à réaliser leurs devoirs. Ils sont plus d'un sur cinq à le faire souvent et trois sur dix occasionnellement. Seuls 2 % n'ont jamais besoin de s'en préoccuper². Pourtant, les enseignants donnant des travaux à domicile considèrent généralement que l'élève pourra accomplir la tâche demandée sans recours au soutien familial ou, en tout cas, dans une proportion limitée. Ils misent d'ailleurs sur une autonomisation progressive de l'enfant dans ses apprentissages. Le risque est alors de succomber au piège du simplisme et de proposer des activités de mémorisation ou de répétition qui ne nécessitent pas, de la part de l'enfant, de réflexion ou de prise de distance critique dans une phase de déconstruction-reconstruction. De ce fait, les élèves ne peuvent réellement s'approprier les notions et leur donner sens.

L'aide apportée aux travaux à domicile est surtout l'apanage des mères. Or, dans les milieux socio-culturellement moins favorisés, la maman est souvent moins disponible et moins bien armée à apporter le soutien nécessaire, que ce soit en matière de réexplication, de remédiation, d'aiguillage dans la recherche de documentation ou de récitation de leçons. Par ailleurs, les familles des classes supérieures se reconnaissent davantage dans les codes du système scolaire-sociétal. Il leur est donc plus facile de suivre le travail scolaire de leurs

¹ Décret « Missions », Bruxelles, Parlement de la Communauté française de Belgique, 24 juillet 1997, art. 78 § 4.

² Jean-Luc Van Kempen, *Les travaux à domicile à l'école primaire contribuent-ils à renforcer les inégalités sociales ?*, Bruxelles, UFAPEC, 2008, p. 3..

enfants puisque leurs attentes rencontrent peu ou prou celles de l'enseignant. En 1992 déjà, Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten, respectivement professeur de sociologie à l'IEP de Paris et chargée de recherche au CNRS, notaient que « les mères de statut social élevé [...] s'efforcent en outre à montrer à leurs enfants les implications pratiques des connaissances acquises à l'école et créent des jeux pour renforcer et développer les connaissances scolaires »³.

Les mamans prolongent elles-mêmes de la sorte les compétences en cours d'acquisition par la stimulation de l'enfant à travers des lectures adaptées, des visites de musées, des documentaires télévisés... Quand elles ne le peuvent pas, elles s'assurent que les activités parascolaires intègrent des visées éducatives, sportives ou artistiques, le tout orchestré de façon quasi-professionnelle. Une double démarche participe ainsi au fossé créant les inégalités. D'une part, elles résultent d'une distance entre codes culturels familiaux et scolaires et, d'autre part, elles sont le produit de l'inégalité de compétences héritées du cadre familial.

Jean-Paul Caille, chargé d'études au bureau français des statistiques sur l'enseignement scolaire à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, propose une typologie de l'engagement familial vis-à-vis des devoirs à domicile. Des moins impliqués aux plus présents, on retrouve successivement les absents, les effacés, les attentifs, les appliqués et les mobilisés. Si les deux premières catégories concernent principalement les familles populaires, les trois suivantes regroupent, quant à elles, les familles qui sont sensibles aux valeurs de l'école et les partagent. Une nuance s'impose toutefois : des parents moins dotés socio-culturellement peuvent développer des attitudes typiques des familles attentives ou appliquées, voire mobilisées. Malgré leur bonne volonté manifeste, leur démarche – souvent maladroite – est alors inopérante tant la distance qui les sépare des codes scolaires est importante.

Une chose est d'examiner le soutien familial aux travaux à domicile. Une autre est ensuite d'envisager en quoi ces devoirs consistent concrètement. Les pédagogues en distinguent classiquement quatre types : les devoirs de pratique, de préparation, de prolongement et de créativité. Les devoirs de pratique visent à exercer et renforcer les apprentissages tout en veillant à une remédiation précoce des erreurs ou difficultés rencontrées. A ce niveau, ils peuvent servir de

³ Marie Duru-Bellat, Agnès Henriot-Van Zanten, *Sociologie de l'école, Paris, Ed. Armand Collin, 1992, p. 168.*

base à une évaluation formative de l'élève. Les devoirs de préparation concernent le « défrichage » de matière avant que celle-ci ne soit examinée en classe. A travers de nouvelles situations-problèmes, les élèves confrontés aux devoirs de prolongement sont amenés à utiliser les notions précédemment étudiées, à se les approprier pleinement et à les mettre en œuvre dans le cadre d'un éventuel examen de concepts en phase de préparation. Enfin, les devoirs de créativité stimulent davantage les enfants en faisant appel à leur capacité d'analyse, d'abstraction et de synthèse dans un contexte nouveau.



Sauf à faire l'impasse sur un contrôle régulier des acquis et des compétences, il semblerait que les travaux de prolongement et ceux de créativité soient davantage de nature à renforcer les inégalités entre les enfants qui peuvent bénéficier d'une aide familiale et ceux qui ne le peuvent pas. Il importe dès lors de pratiquer régulièrement la remédiation a priori, notamment par l'entremise de la pédagogie différenciée. Cela permet alors à l'étudiant, à qui il est demandé de réaliser des tâches adaptées, de donner lui-même un sens à son apprentissage. Au fur et à mesure de l'avancement des années et de la progression de l'élève dans les classes successives, les travaux de recherche de documents, de classement ou de préparation prennent de plus en plus d'importance. C'est dire si l'accompagnement, même à distance, par un adulte qui supervise les démarches ou s'assure plus simplement qu'elles soient accomplies, peut influencer sur la réussite d'un enfant.

Toutefois, les devoirs peuvent également être source de tensions dans la famille. D'une part, le soutien aux travaux à domicile engendre le risque de confusion des rôles entre parents et enseignants. Il faut évidemment se prémunir de vouloir refaire l'école après l'école. Il est donc nécessaire de baliser les tâches demandées à l'élève de façon à ce qu'il puisse être à même de les remplir de la façon la plus autonome possible, quel que soit son niveau ou son degré de maturité. De la sorte, le respect et la complémentarité des sphères de compétence de chacun peuvent être assurés. D'autre part, les parents qui encadrent leurs enfants s'imposent parfois une pression contre-productive, considérant la réussite des devoirs comme une condition de réussite professionnelle et sociale future de leurs enfants. Parallèlement, ils doivent aussi quelquefois reconnaître et accepter leurs limites ou leurs faiblesses, tant sur le plan des contenus que sur celui des méthodes d'apprentissage.

La combinaison des facteurs liés tant aux différences de soutien scolaire dont peuvent bénéficier les enfants qu'aux différents types de devoirs demandés incite à trouver une solution pour répondre aux inégalités socioculturelles. Alors que d'aucuns émettent, de temps à autres, l'idée de remplacer les travaux à domicile par des travaux individuels à l'école afin de garantir à tous un encadrement optimal, les écoles de devoirs offrent, quant à elles, une alternative intéressante à l'aide familiale, notamment dans la réalisation des devoirs.

LES ÉCOLES DE DEVOIRS : VECTEURS D'ÉGALITÉ DES CHANCES ?

Un accompagnement scolaire de qualité et adapté n'est pas toujours évident à proposer à un enfant. Nombre d'associations ou de sociétés privées se targuent parfois de résultats étonnants. Face à ce foisonnement, le législateur a adopté, en avril 2004, le décret « Ecoles de devoirs », relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs. Il entend encadrer davantage les opérateurs actifs dans le domaine en revendiquant des écoles de devoirs. A l'heure actuelle, on ne compte pas moins de quatre cents écoles de devoirs, cinq coordinations régionales et une fédération qui en assure la cohérence et le relais auprès des autorités. Parallèlement, le décret « Accueil temps libre », adopté en juillet 2003, règlemente l'accueil extrascolaire misant sur le rôle-clé des communes. Celles-ci sont en effet appelées à remplir une mission de coordination via notamment la mise en place d'une commission communale de l'accueil (CCA). La CCA regroupe cinq sphères d'acteurs – communes, écoles, parents, partenaires du secteur de l'enfance et autres partenaires extérieurs – et organise les différentes synergies dans chacune des dimensions de l'accueil extrascolaire. A ce titre, les écoles de devoirs apparaissent comme des partenaires privilégiés, pourtant parfois mal compris ou insuffisamment reconnus.

Les relations entre les écoles et le monde associatif ne sont pas naturelles et sont quelquefois trop frileuses. Ainsi, assiste-t-on sur le terrain à une relative méfiance des établissements et des autorités vis-à-vis d'opérateurs ne dépendant pas directement ou indirectement d'une école ou d'une commune. Cela vaut entre autres pour les écoles de devoirs constituées en asbl autonomes ou plus largement pour tout autre acteur « militant » de l'associatif. Nous entendons ici le terme « militant » dans le sens où l'acteur développe un projet propre pouvant constituer une offre auxiliaire de l'école. Afin de favoriser

les relations entre les différents partenaires, le décret « Ecoles de devoirs » devrait intégrer davantage les dispositions prévues dans le décret « Accueil temps libre », notamment en insistant sur la complémentarité et l'apport des opérateurs réunis au sein des CCA.

Par ailleurs, certaines écoles de devoirs s'inscrivent dans le cadre scolaire, d'autres pas. Lorsque c'est le cas, leur financement peut se faire grâce au recours aux subventions consacrées aux écoles en discrimination positive ou en y consacrant un certain nombre de périodes NTPP ou de capital-périodes⁴. Les écoles de devoirs non-associées à un établissement, quant à elles, trouvent leur financement sur fonds propres, en ayant recours au mécénat, au financement extérieur ou à la participation – modique – des familles dont les enfants les fréquentent. L'Office National de l'Enfance octroie également des subventions annuelles dans le cadre de l'enveloppe budgétaire prévue dans le décret de 2004.



Bien plus qu'une étude dirigée comme il en existe dans bon nombre d'établissements, l'école de devoirs propose, en plus du soutien scolaire, des activités éducatives ludiques, culturelles ou sportives. De cette façon, un véritable projet pédagogique complet prend forme, où chaque aspect participe d'une dynamique d'épanouissement de l'enfant propre à lui faire dépasser l'inégalité des chances à laquelle il est confronté au départ. Les barrières socioéconomiques s'estompent, ouvrant alors à certaines formes de valorisation. Or, les écoles développent, elles aussi de leur côté, un projet pédagogique d'établissement qui idéalement devrait pouvoir intégrer les dimensions proposées par l'associatif environnant et, spécifiquement, par les écoles de devoirs, même si tous les enfants ne fréquentent pas ces dernières. Parallèlement, les CCA constituent, à l'heure actuelle, le lieu privilégié de rencontre des différents milieux liés de près ou de loin à l'enfance. Toutefois, l'on doit bien constater quelquefois le détournement de leur objet ou le peu de cas qu'en font certains élus ou certaines écoles faisant preuve d'un relatif hermétisme. L'une des pistes pour y remédier consisterait, par exemple, à intégrer le décret « Ecoles de devoirs » au décret « Accueil temps libre » afin de renforcer le caractère contraignant de l'un et de l'autre, dans une optique de collaboration accrue avec le monde scolaire.

⁴ Sans entrer dans des détails trop techniques, le nombre de périodes NTPP et le capital-périodes correspondent, après calcul, au nombre de membres de personnel encadrant dont peut disposer une école sur base des chiffres de sa population scolaire.

Si certains enfants en difficulté trouvent un soutien dans les écoles de devoirs adossées à un établissement, il convient mieux à d'autres de s'en dissocier tant le cadre scolaire peut parfois être connoté négativement et être porteur de valeurs d'échec, de mal-être, de brimades, de vexations ou de frustrations. Cependant, il peut être important de proposer une école de devoirs encadrée par l'enseignant que l'enfant a eu au cours de la journée. Le professeur observe alors l'élève dans une autre situation d'apprentissage, qui lui permet de mieux déceler les difficultés rencontrées et les causes de celles-ci. L'échec ne peut pas toujours être expliqué par un manque de travail. Il est aussi provoqué par un déficit en termes d'organisation ou de planification, par la priorité accordée aux détails au détriment de l'essentiel, par des notes incomplètes ou désordonnées, par des feuilles non-classées... L'accompagnement individualisé dans une école de devoirs s'avère donc également intéressant pour l'enseignant car il lui permet d'opérer un retour réflexif sur ses méthodes d'apprentissage et de proposer prioritairement des activités de remédiation dès que les besoins s'en font ressentir.



En matière de soutien scolaire au sens strict, Patrick Dekelver, directeur de l'Institut d'enseignement secondaire des Sacrés-Cœur de Waterloo et ancien directeur d'une école de devoirs, insiste sur la nécessité de travailler de façon individualisée au sein de petits groupes, tant dans l'enseignement primaire que dans le premier degré de l'enseignement secondaire⁵. L'émulation des pairs et le réconfort de voir que d'autres éprouvent les mêmes difficultés permettent à l'enfant de dépasser ses conceptions négatives de l'école et de l'ouvrir à un état d'esprit de réussite potentielle. Dans un article consacré aux écoles de devoirs, Patrick Dekelver renchérit : « Il ne s'agit pas d'une étude, mais d'un travail en petits sous-groupes, où toutes les disciplines sont couvertes. [Dans l'établissement dont j'ai la responsabilité], six enseignants sont en charge de ces heures et donnent des explications sur leur matière, ainsi que sur la méthode de travail à adopter. »⁶ Au deuxième degré du secondaire, l'approche se fait principalement à travers un coaching individuel car les problèmes rencontrés sont souvent liés à des causes extérieures dont les répercussions

⁵ Patrick Dekelver, *Quand écoles et associations s'emmêlent...*, Intervention lors d'un atelier de l'Université d'été du SeGEC à Louvain-la-Neuve, 20 août 2010.

⁶ Brigitte Gérard, « Ecoles de devoirs : un soutien indispensable », In *Entrées libres*, Bruxelles, SeGEC, juin 2010, n° 50, p. 11.

ont une influence sur le travail scolaire. Enfin, au troisième degré, l'accent est davantage mis sur une approche disciplinaire afin de pallier certaines difficultés spécifiques dans des matières très précises. Bien évidemment, il importe d'adapter et de décliner les écoles de devoirs et leur fonctionnement selon l'évolution de l'enfant, le décret donnant un cadre dans lequel peuvent évoluer les associations reconnues.

Il importe malgré tout de se prémunir de deux dangers auxquels le recours aux écoles de devoirs ouvre la porte. Premièrement, l'élève pourrait en devenir « accro » et être alors incapable de travailler de façon autonome, sans guide ou garde-fou. C'est pourquoi les activités connexes d'éveil artistique, culturel ou sportif requièrent une grande attention, participant à amener l'enfant progressivement vers une responsabilisation de ses apprentissages et une plus grande confiance en lui et en ses capacités. Deuxièmement, le fait pour un établissement de ne pas organiser d'école de devoirs pourrait tenter certains enseignants à se décharger sur celle-ci. L'objectif des écoles de devoirs n'est évidemment pas de suppléer au manque de temps pour l'accomplissement des programmes. C'est là un argument en faveur de l'encadrement des écoles de devoirs par les enseignants.

L'expérience menée par Patrick Dekelver à Waterloo semble concluante, à tel point que « certains élèves s'inscrivent [dans son école] spécialement pour ce service. L'idéal serait de pouvoir proposer cela dans tous les établissements »⁷. Voilà une belle reconnaissance du travail fourni par les équipes éducatives, qui permet également à l'école de se démarquer sur le marché scolaire.

CONCLUSION

Les devoirs à domicile constituent un temps important de l'apprentissage. Sous leurs différentes formes, ils offrent un moment de réappropriation des concepts où l'enfant a l'occasion de faire le point sur sa progression. Ils permettent également, à travers un processus de déconstruction-reconstruction, de donner du sens aux notions et aux tâches scolaires.

Tous les enfants ne sont pourtant pas égaux face aux travaux scolaires. Certains élèves ont besoin de davantage d'accompagnement. Or, le soutien paren-

tal, quand il est possible compte-tenu des disponibilités des mères ou de leurs compétences, n'est pas toujours la formule idéale. Source de conflits potentiels, les devoirs nécessitent une prise de distance par rapport à la matière, aux méthodes ou aux connotations émotionnelles qu'ils renferment. A ce titre, les écoles de devoirs offrent une triangulation entre les familles et l'école dont les relations sont parfois difficiles.

Les écoles de devoirs proposent, de plus, un projet pédagogique complet qui devrait pouvoir être construit avec tous les partenaires éducatifs. Les écoles devraient dès lors se montrer plus perméables à l'associatif et éviter les procès en légitimité dont il fait trop souvent l'objet. C'est là l'un des enjeux des commissions communales de l'accueil, ainsi que de la formation initiale et continuée des enseignants qui devrait intégrer ces notions.

Une refonte des décrets « Accueil temps libre » et « Ecoles de devoirs », peut-être en un texte codifié, serait sans doute de nature à assurer une meilleure complémentarité des différents acteurs de l'éducation, de l'enseignement et de l'enfance.

BIBLIOGRAPHIE

Décret relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire, Bruxelles : Parlement de la Communauté française de Belgique, 3 juillet 2003.

Décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs, Bruxelles : Parlement de la Communauté française de Belgique, 28 avril 2004.

Décret « Missions », Bruxelles : Parlement de la Communauté française de Belgique, 24 juillet 1997.

DEKELVER, Patrick Dekelver, *Quand écoles et associations s'emmêlent...* Intervention lors d'un atelier de l'Université d'été du SeGEC à Louvain-la-Neuve, 20 août 2010.

DURU-BELLAT, Marie ; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris : Ed. Armand Collin, 1992.

GAYET, Daniel, « *Entre parents et enseignants : un jeu de représentations contrastées* », In PALACIO-QUINTIN, Ercilia ; TERRISSE, Bernard ; BOUCHARD, Jean-Marie, *Questions d'éducation familiale*, Montréal : Editions Logiques, 2004, pp. 303-311.

GAYET, Daniel, *Comment faire une bonne école ?* Conférence donnée dans le cadre de l'Université d'été du SeGEC à Louvain-la-Neuve, 20 août 2010.

GERARD, Brigitte, « *Ecoles de devoirs : un soutien indispensable* », In Entrées libres. Bruxelles : SeGEC, juin 2010, n°50.

La fédération des écoles de devoirs : historique [en ligne]. Bruxelles : FFEDD [réf. du 2010-09-01], disponible sur Internet : <http://www.ffedd.be/ffedd/historique.php>.

VAN KEMPEN, Jean-Luc, *Les travaux à domicile à l'école primaire contribuent-ils à renforcer les inégalités sociales ?* Bruxelles : UFAPEC, 2008.

DEVOIRS D'ÉCOLE ET ÉCOLE DES DEVOIRS

Auteur : Philippe Dreye
décembre 2010

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE

Avec le soutien du Ministère de la Communauté française

DEVOIRS D'ÉCOLE ET ÉCOLE DES DEVOIRS



Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Rue des Deux Eglises 45 - 1000 Bruxelles

Tél. : 02/238 01 00

info@cpcp.be