

## LE TRAVAIL SCOLAIRE DES ELEVES HORS L'ECOLE. UNE EXPERIMENTATION EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

Véronique Francis

*IUFM Centre Val de Loire, Université d'Orléans  
1 rue Amagat, site Lahitolle  
F-18000 Bourges  
Centre de Recherche en Education et Formation CREF, EA 1589 Université Paris Ouest-Nanterre  
Secteur Education familiale et interventions auprès des familles  
veronique.francis@univ-orleans.fr*

---

*Mots-clés : formation des enseignants, continuum d'expérience des enseignants, travail scolaire hors l'école*

**Résumé.** L'entrée dans le métier place souvent les enseignants stagiaires face aux écarts entre prescriptions institutionnelles, pratiques enseignantes et conceptions. Les choix réalisés reposent souvent sur des compromis associant observations du contexte d'exercice, représentations du métier et convictions. Cette communication a pour objectif de présenter les modalités d'une expérimentation, en formation initiale des enseignants, « pratique ordinaire » (Rayou, 2008, 2009) du travail de l'élève se déployant hors la classe et qui se trouve souvent reléguée aux marges du travail enseignant. L'analyse de 43 récits d'expérience fait apparaître les pratiques réflexives et souligne la tentative d'intégration de la question du travail de l'élève dans le travail enseignant et le développement de contacts avec les parents d'élèves.

---

### 1. Etat de la question et problématique

Différentes recherches étudient le sens des devoirs scolaires pour les acteurs, enseignants, parents, élèves. Par exemple, celles de Cooper (2001) et de Cooper, Jackson, Lindsay & Nye, (2001) soulignent l'utilité qu'il y aurait à identifier, y compris avec les élèves, les différents sens du travail scolaire. A propos du contexte français, le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (2006, p. 57) abonde dans ce sens, signalant que « trop souvent, les parents (et l'élève lui-même) ne perçoivent pas clairement la nature de la demande de l'école ». Ainsi que différentes études récentes l'ont fait apparaître (Rayou et Ripoché, 2008 ; Caillet et Sembel, 2009), de manière paradoxale, la place de l'activité scolaire hors l'école s'est alourdie dans le temps de l'enfant alors que ses finalités peuvent reposer sur des objectifs flous et forts variables pour les enseignants. De plus, ses éventuels bénéfices pour les élèves, complexes à évaluer, sont loin d'être placés sous le sceau de l'évidence.

Par ailleurs, l'entrée dans le métier place les enseignants stagiaires face aux écarts entre les prescriptions institutionnelles concernant le travail scolaire hors l'école, les pratiques des enseignants titulaires et leurs propres conceptions. A partir de cet ensemble, les professeurs stagiaires prennent des options qui reposent souvent sur des compromis associant éléments d'observations du contexte d'exercice et des pratiques enseignantes, représentations du métier et convictions. De plus, dans différentes situations - stages, situations de remplacements, ... - les situations d'urgence (Perrenoud, 1999) qui caractérisent le travail enseignant occupent une place accrue et la réflexion sur cette question ordinaire, peut être reléguée à d'autres temps et d'autres lieux, improbables.

Cette communication prend appui sur une recherche-action portant sur le travail scolaire hors la classe et les pratiques des professeurs d'école stagiaires<sup>1</sup>. Comment stimuler les conduites réflexives sur les « enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire » (Rayou, 2009), le travail scolaire de l'élève hors l'école, pratique qui, dans ses approches les plus élémentaires, peut se limiter pour le professeur d'école à « *donner des leçons et/ou 'devoirs' aux élèves* » puis à en contrôler la réalisation ? Comment intégrer des pratiques professionnelles prenant explicitement appui sur des approches réflexives ? En donnant corps à ces questions dans le contexte de la formation initiale, peut-on outiller les choix des enseignants stagiaires et les soutenir ?

## **2. Méthodologie de recherche, corpus**

### **2.1 Le protocole d'étude sur le travail des élèves hors la classe**

En 2008-2009, la maquette de formation des enseignants-stagiaires des professeurs des écoles de l'IUFM Centre Val de Loire élaborée à partir du référentiel de compétences du métier d'enseignant intégrait une unité d'enseignement adossée à la construction de différentes compétences « Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable », « Travailler en équipe et avec les partenaires de l'école » et « Se former et innover ». Dans le cadre de cette unité d'enseignement, les professeurs d'école stagiaires ont eu la possibilité de mettre en œuvre un protocole d'étude sur le travail des élèves hors la classe, pendant une période de trois semaines, durée qui correspondait à l'un de leur stage professionnel.

La présentation puis l'aménagement de ce protocole ont été réalisés dans le cadre des cours, après la présentation d'une première enquête sur les expériences des étudiants dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité et à la suite des récits d'expérience oraux des enseignants-stagiaires. Ceux-ci faisaient apparaître différentes formes d'investissement des enseignants-stagiaires dans le champ du soutien scolaire et de l'accompagnement à la scolarité, confirmant les résultats d'une première enquête par questionnaire (Francis et Goï, 2010 ; Francis et Doucet-Dahlgren, 2008).

Plusieurs phases composaient ce protocole d'étude qui prenait appui sur différents outils de recueils de données :

- Grilles d'observation portant sur le contexte d'exercice : pratiques de l'enseignant titulaire de la classe, habitudes de la classe en matière de travail scolaire hors la classe,
- Recueil de données des pratiques des élèves et de leurs représentations : relevé permettant l'estimation du temps qu'ils accordent au travail hors la classe, questionnaire portant sur le sens accordé au travail scolaire hors la classe, les contextes dans lesquels ils le réalisent, débats sur les méthodes et stratégies qu'ils mettent en œuvre pour effectuer les travaux écrits ou oraux prescrits.

Le recueil de ces données visait l'élaboration progressive, par les professeurs d'école stagiaires, d'approches pédagogiques et d'outils différenciés pour soutenir les élèves dans la réalisation de leur travail hors la classe.

### **2.2 Les récits d'expérience des professeurs stagiaires**

Le protocole d'étude a été conduit dans 43 classes d'école élémentaire au cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2) dans des classes à cours simple ou à cours double. La mise en œuvre de chaque protocole en classe a donné lieu à un récit d'expérience écrit par le professeur d'école stagiaire.

---

<sup>1</sup> Cette recherche s'intègre dans une étude plus vaste subventionnée par l'ACSE, Agence pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des Chances en Région Centre (France).

En effet, pour tenter de créer les conditions d'une réflexion approfondie, nous avons pris appui sur la perspective narrative-biographique en formation des enseignants, dont Kelchtermans (1993, 2001, 2002) montre qu'elle est susceptible d'engager des conduites propices à la réflexivité, essentielles au développement d'une pensée intentionnelle et explicite sur l'action (Schön, 1983). Ces récits d'expérience ont fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative thématique (Bardin, 2007).

### **3. Le récit d'expérience, support de connaissance des contextes d'exercice**

#### **3.1 Les grandes lignes des récits d'expérience**

Les grandes lignes des récits d'expérience rendent compte :

- Des caractéristiques des contextes scolaires,
- Des pratiques de l'enseignant titulaire,
- Des outils de travail des élèves et de leurs productions,
- De ce que les élèves rapportent individuellement de leurs pratiques concernant le travail scolaire hors la classe, le temps qu'ils y consacrent, le sens qu'ils lui attribuent
- Des représentations collectives des élèves
- Des situations d'enseignement/apprentissage tissant des liens avec les pratiques du travail scolaire de l'élève hors la classe et l'école.

#### **3.2 Les contextes familiaux des enfants**

Aborder la question du travail scolaire hors l'école conduit à s'intéresser aux contextes de vie de l'enfant, c'est l'un des deux premiers thèmes qui émerge des récits d'expérience.

A travers ce que les enfants décrivent de leur vie d'élève hors la classe, sont approchées les réalités des situations familiales : *« J'ai réalisé que tous les enfants n'ont pas la chance de pouvoir se faire aider pour faire leurs devoirs, soit parce que les parents travaillent et ne sont pas présents à l'heure des devoirs ou bien parce que tout simplement certains parents ne se sentent pas capables d'aider leurs enfants, ils se sentent dépassés ou ne savent pas, tout simplement <sup>2</sup> ».*

Les observations sur les contextes de vie des enfants en soulignent la diversité ainsi que la représentation des rôles et responsabilités de l'école : *« l'école exige des enfants plus qu'elle ne leur apprend. Certains élèves vont acquérir des méthodes grâce à leur famille mais d'autres ne les ont pas. L'école doit compenser cette inégalité et non l'accroître »* ou encore *« j'ai réalisé que les élèves étaient souvent seuls pour faire leur travail à la maison ».*

Les récits rendent compte de l'adaptation des pratiques du professeur stagiaire aux contextes de vie des enfants : *« trois de mes élèves faisaient partie de familles du voyage, la première famille est sédentarisée alors que la deuxième vit dans un « fourgon » et comme elle devait quitter l'école deux semaines plus tard, j'ai été très attentive à remplir son carnet de suivi qui était très partiellement renseigné et à définir des objectifs avec elle pour l'aider à travailler en dehors de la classe ».*

#### **3.3 L'activité scolaire dans le temps de l'enfant**

Est également pris en compte un aspect souvent négligé par les enseignants, le poids de l'activité scolaire sur le temps de l'enfant hors l'école.

L'accès aux activités de loisirs extrascolaires, dont les professeurs qui l'évoquent (39/43) notent

---

<sup>2</sup> Les passages en italique correspondent à des extraits de récits d'expérience.

souvent qu'il est inégal selon les lieux de vie – à caractère urbain ou rural, selon l'offre de loisirs éducatifs proposée par les communes, selon les choix et les moyens des familles, selon les soutiens financiers apportés par la CAF ou les conseils généraux, etc.- est limité, voir freiné du fait du temps réservé ou consacré au travail scolaire hors l'école : « *j'ai ressenti que le travail à la maison n'était pas très apprécié par la plupart des élèves de cette classe (...). Une des raisons avancée était souvent la concurrence du travail à la maison avec les activités sportives pratiquées hors temps scolaire. J'ai pris soin d'annoncer à l'avance le travail à faire* ».

On assiste également à la tentative de situer l'école dans la communauté en repérant et en articulant l'offre éducative, en particulier les initiatives locales en matière d'aide aux devoirs et d'accompagnement à la scolarité dans et hors l'enceinte scolaire. Onze professeurs-stagiaires (11/43) ont réalisé une cartographie de cette offre, identifiant les lieux et horaires, les caractéristiques des fonctionnements, les élèves bénéficiaires. Parmi eux, trois (3/11) ont participé à une séance afin de prolonger l'action partenariale entamée par le professeur titulaire pour échanger avec les animateurs et assurer la continuité entre le travail de l'élève dans la classe et hors la classe.

#### **4. Des pratiques ordinaires revisitées**

##### **4.1 Des prescriptions institutionnelles abordées à la lumière des contextes de réalisation par les élèves de cette pratique ordinaire**

Dans quasiment l'ensemble des récits d'expérience (39/43), le processus réflexif s'élabore à partir de la confrontation de l'observation de la place ordinaire attribuée aux « leçons et devoirs » par l'enseignant titulaire ou l'équipe enseignante, par les élèves, au regard de la référence aux textes institutionnels comme le montre cet extrait : « *Les professeurs peuvent proposer aux élèves tout type de travail qui n'engage pas l'écrit. Les élèves peuvent donc avoir à apprendre une leçon, faire à l'oral un exercice de mathématiques par exemple, apprendre une poésie, etc.* ».

Les textes officiels - qui interdisent les « devoirs écrits » - sont régulièrement l'objet d'une analyse critique prenant appui sur l'observation de la réalisation par les élèves du travail scolaire hors l'école :

« *la difficulté et le temps passé sont tout aussi importants, sinon supérieurs pour les leçons à apprendre que pour les exercices d'entraînement par écrit* »

« *je constate qu'il est plus facile pour les élèves de s'entraîner à faire quatre opérations, ce qui exige le recours à la trace écrite, qu'apprendre la leçon de géographie alors que théoriquement le premier exercice n'est pas autorisé puisqu'il est écrit* ».

Se référant à des programmes anciens, ceux du 6 septembre 1994 où étaient intégrés dans le découpage horaire les études dirigées « *d'une durée de trente minutes pendant le temps scolaire dont le rôle est de « s'assurer [...] dans un temps différé, de l'assimilation et des connaissances ayant fait l'objet d'apprentissage* », le récit d'expérience d'une professeure-stagiaire souligne l'intégration d'un dispositif de ce type dans ses pratiques.

##### **4.2 Le travail des élèves hors la classe intégré aux pratiques d'enseignement**

On note dans 37 récits (37/43) la volonté d'intégrer dans les situations d'apprentissage, en classe, des éléments permettant aux élèves de faire des liens avec la situation solitaire d'apprentissage hors la classe, les professeurs-stagiaire réalisant à partir de leurs témoignages que « *les élèves étaient souvent seuls pour faire leur travail à la maison* ».

De la connaissance des contextes de réalisation des pratiques ordinaires découlent des choix pédagogiques, par exemple, l'aménagement des pratiques concernant la correction des exercices réalisés hors la classe, les modalités de ce temps de correction : « *pendant la correction de cette évaluation qui s'appuyait sur les leçons à apprendre, j'ai insisté sur le partage des stratégies des*

*élèves pour mémoriser une leçon ».*

Dans cette perspective, les prolongements de l'activité d'apprentissage sont abordés. L'entretien d'explicitation est souvent nommé comme outil utilisé auprès des élèves en difficulté afin de les amener à énoncer précisément leurs démarches de travail, leurs représentations de l'apprentissage, les sens qu'ils lui accordent.

Ces entretiens d'explicitation s'appuient sur les interactions qui, lors des débats collectifs menés avec l'ensemble du groupe-classe, ont pu mettre en visibilité l'éventail des modalités d'organisation et des stratégies des camarades de classe : *« avec B. on a listé les méthodes pour mémoriser une leçon qui avaient été présentées pendant le débat pour qu'il puisse essayer celles qui lui conviennent le mieux ».*

## **5. Un point d'appui à la communication avec les familles**

### **5.1 Processus réflexif sur le travail à la maison et contacts avec les parents d'élèves**

Engager, avec les élèves, une démarche d'étude sur les modalités du travail à la maison semble faciliter la communication avec les parents d'élèves et favoriser les contacts directs, souvent absents dans les contextes de ces stages courts de trois semaines *« plusieurs parents sont venus me voir pour me dire qu'ils appréciaient d'avoir un « guide » comme la fiche méthodologique conçue en classe, car ils ne savaient pas toujours comment s'y prendre pour guider les enfants ».*

Sur ce point également, les professeurs appuient leurs démarches sur les textes du législateur en matière de communication avec les parents d'élèves. Ils font référence aux informations écrites qu'ils leur ont adressées : présentation des changements intervenant au cours de cette période de stage, durée au cours de laquelle le professeur-stagiaire remplacera l'enseignant titulaire, disponibilité pour les éventuelles rencontres. *« Au début de mon stage, je me suis présentée aux parents et je les ai informés de mon étude sur le travail à la maison dans le cahier de liaison. Ensuite j'ai eu plusieurs rencontres informelles avec quelques parents notamment à la sortie de l'école ».*

La possibilité d'engager l'échange sur les espaces d'apprentissage de l'enfant, semble favoriser les contacts puisque 32 récits d'expérience (32/43) font référence aux entretiens avec des parents sur ce thème. *« Les parents sont venus plus facilement vers moi que lors de mon stage précédent ».*

De plus, elle paraît même susciter des formes de soutien mutuel des positions éducatives : *« Des parents m'ont dit que les indications des fiches méthodologiques donnaient plus de poids à leur parole : travailler dans le calme sans la télévision par exemple est mieux accepté par leur enfant ».* Les contacts avec les parents souvent difficiles et décrits comme des situations anxiogènes par les débutants, semblent facilités et sont décrits comme un élément enrichissant du stage.

## **6. Discussion : soutenir l'élaboration de pratiques réflexives, un enjeu en matière de partenariat avec les familles et la communauté éducative**

L'écrit retrace le processus de réflexivité comme il favorise cette mise à distance qui le caractérise. En suivant la typologie proposée par Demailly (1999), on peut considérer que le processus d'écriture qui caractérise ici le récit d'expérience, contribue à l'élaboration progressive d'approches raisonnées des pratiques ordinaires et soutient la professionnalisation des pratiques, y compris dans les situations d'urgence que connaissent ces enseignants-stagiaires lorsqu'ils abordent un contexte d'exercice inconnu.

En devenant accessibles, par la connaissance des contextes de leur réalisation et des sens qu'ils prennent pour les élèves et le groupe, les « gestes de l'étude » (Joshua et Félix, 2003), qui se

réalisent hors du regard enseignant, peuvent être pensés comme éléments à part entière de l'action professionnelle.

Ceci semble se traduire, premièrement, par l'intégration du travail de l'élève hors l'école dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, au sein de la classe.

En second lieu, ce sont les contacts – directs et indirects, formels et informels- avec les familles qui se trouvent stimulés.

Or, de nombreuses recherches montrent l'importance de ces contacts, compte tenu des enjeux qu'ils représentent dans la réussite scolaire des enfants et pour soutenir les parents dans leur rôle éducatif (Francis, 2010 ; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008).

On mesure pleinement l'importance d'intégrer la question de la relation aux familles dans la formation des enseignants comme le montre une revue des études récentes (Akkari et Changkakoti, 2009), y compris à partir de cette question du travail scolaire hors l'école, tant « ordinaire » qu'elle se trouve souvent reléguée aux marges du travail enseignant.

La nécessité d'une collaboration entre école et famille fait l'objet de recommandations anciennes, dans la littérature scientifique (Epstein, 2001; Henderson et Mapp, 2002). Différentes recherches rendent compte précisément des effets positifs de l'implication des parents dans le parcours scolaire et sur les apprentissages de l'enfant (Deslandes et al., 2008 ; Koegel, Koegel, et Schreibman, 1991 ; Eccles et Harold, 1993). Concernant précisément l'implication parentale vis à vis du suivi du travail scolaire des enfants, les études de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) ou plus récemment celles de Henderson et Mapp (2002) et de Garcia (2004) insistent sur les effets en matière d'attitudes et de comportements positifs des enfants. Quand il existe une attention des enseignants pour la communication avec la communauté éducative, les objectifs des situations scolaires sont mieux cernés par les parents, en particulier du fait de leur capacité à initier des conversations sur l'école avec leurs enfants, de cerner leurs expériences scolaires, leurs efforts et leurs stratégies (Grolnick et Slowiaczek, 1994).

## 7. Références

- Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : bilan des recherches récentes. *La Revue internationale de l'Éducation Familiale*, n°25, 103-130.
- Cooper H. (2001). "Homework for all in moderation". *Educational Leadership*, n°58 (7).
- Caillet V. & Sembel, N. (2009) Points de vue et pratiques de partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves. In Rayou, P. (dir). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Deslandes, R. Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. & Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'école. *Revue canadienne de l'Éducation* 31 (4), 836-860.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Francis, V. & Doucet-Dahlgren, A.M. (2008). La participation des étudiants aux dispositifs d'accompagnement scolaire. Actes du 5<sup>ème</sup> Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur, pratiques pédagogiques et finalités éducatives, 689-697.
- Francis V. (2010). Les dispositifs d'accompagnement scolaire, leur place dans l'expérience des étudiants, leur rôle dans la conception du métier d'enseignant. *Rapport de recherche réalisé à la demande de l'ACSE-Région Centre*. Non publié.

- Francis, V. & Goï, C. (2010, à paraître). Intégrer et articuler le continuum d'expériences à la formation initiale des enseignants. L'exemple d'un programme de recherche sur l'accompagnement à la scolarité. In Benchama, L. *Formation des enseignants et ouverture internationale*. Paris : L'Harmattan.
- Garcia, D.C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Glasman D. & Besson L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Editions de l'Université de Savoie.
- Grolnik, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Joshua S. & Félix C. (2002). « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude ». *Revue Française de pédagogie*, n°141. 89-97.
- Kanouté, F., & Vatz Laaroussi, M. (Eds.). (2008). *Relations Ecoles – Familles de Minorités Ethnoculturelles*. Montréal : Revue Des Sciences de L'éducation (Numéro Thématique), Xxxiv(2).
- Kanouté, F. & Vatz Laaroussi, M. (2008). Les Relations Ecole-Familles Immigrantes : Une Préoccupation Récurrente et Pertinente (Introduction). *Revue des Sciences de l'Education*, 34(2). 259–264.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. & Tchimou, M. (2008). Familles Immigrantes et Réussite Scolaire. *Revue des Sciences de l'Education*, 34(2), 265–289.
- Glasman D. & Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Education*. Paris : MEN.
- Kelchtermans, G. (1993). « Getting the story and understanding the lives: From career stories to teachers' professional development », *Teaching and Teacher Education*, 9. 443- 456.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte, *Recherche et formation*, 36. 43-67.
- Kelchtermans, G. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18. 105-120.
- MEN (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école*. Rapport conjoint de l'Inspection Générale de l'Education Nationale et de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche, n° 2006-057. 91 p.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Rayou, P. (dir). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Rayou P. & Ripoche L. (2008). « Le Travail scolaire à la maison ». In Van Zanten A. *Dictionnaire de l'éducation*, pp. 664-666. Paris : PUF.
- Schön, D.A (1983). *The reflexive practitioner*, New York : Basic Books (traduction, Schon D. 1994, *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques).