

# ET SI ON PARLAIT SÉRIEUSEMENT DE L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ...

**GERARD CASTELLANI,**  
**ANCIEN DIRECTEUR D'ÉCOLE NORMALE**  
**I.P.R - I.A. HONORAIRE**  
**FORMATEUR DES CEMEA DE PROVENCE ALPES CÔTE D'AZUR**  
Texte paru in VEN Ceméa n° 482

Le désarroi ambiant et la fébrilité qui l'accompagne conduisent à une confusion des actions mises en œuvre ou - le plus souvent - projetées. Cette confusion porte sur plusieurs aspects mais je me limiterai, dans ce qui suit, aux deux qu'il me semble le plus urgent d'étudier. Il s'agit, d'une part, des confusions de vocabulaire et, d'autre part, de l'attitude des personnes impliquées dans ce que nous conviendrons, le moment venu, de qualifier d'accompagnement scolaire. Bien définir certains termes à la mode... Pour ce qui est du vocabulaire, il convient de situer ce que peut être l'accompagnement scolaire par rapport aux trois autres actions avec lesquelles on le confond souvent : le rattrapage, le soutien et l'aide aux devoirs.

## Le rattrapage

Rattraper, au quatrième sens donné par Le Petit Larousse Illustré, c'est « atténuer un défaut, une erreur, corriger une inégalité ». Nous verrons que, sur le strict plan scolaire, cette définition conviendrait mieux à soutenir. En revanche, le même dictionnaire fournit, comme troisième définition de « se rattraper » : « se remettre au courant ». Cette définition correspond tout à fait, elle, à ce que doit être le rattrapage scolaire. Il s'agit bien en effet, dans ce type d'action pédagogique, de permettre à un élève qui, pour une raison quelconque - absence pour maladie, inattention, oubli - ne sait pas, ne sait plus ou sait mal certaines notions qui lui sont nécessaires à la poursuite de son activité scolaire immédiate. Il va donc de soi qu'un tel rattrapage ne peut être opéré que sous la direction de l'enseignant qui sait exactement comment l'élève doit être en mesure de mobiliser ce savoir défaillant ou absent. En effet, confiée à un autre, cette action risque fort d'être inopérante. Il ne s'agit pas pour l'élève d'apprendre ou de réapprendre tout ce qu'il faut savoir sur la question mais bien ce qu'il faut en maîtriser pour entrer dans une acquisition nouvelle. C'est donc, dans le meilleur des cas, l'affaire de chaque enseignant que de fournir à ceux de ses élèves dont il décèle de telles lacunes les moyens de se rattraper. C'est un acte professionnel de prévention d'un échec probable.

## Le soutien

Quant au soutien, il s'adresse plutôt à celui qui a besoin, d'une manière quasi-permanente, de l'aide d'un expert pour accomplir des tâches sans difficultés majeures pour les autres individus de son groupe d'âge, d'activité - individus que le sens commun qualifiera de « normaux » par opposition aux autres, considérés comme « handicapés », « déficients », voire « anormaux »... Le débat est ouvert depuis fort longtemps entre les enseignants pour savoir si ce soutien doit être prodigué aux élèves par tout enseignant ou s'il doit être confié à des enseignants spécialisés. Quelle que

soit la réponse apportée à cette question, il est clair que ce type d'action - dont la nature curative n'échappera à personne - ne saurait être que le fait de professionnels de l'enseignement. Il ne saurait, en effet, y avoir un tel soutien que de la part des enseignants eux-mêmes. S'il n'en était pas ainsi, ceci voudrait dire, d'une part, que le rôle essentiel de l'enseignant ne serait pas de tout mettre en oeuvre pour que tous ses élèves apprennent, même ceux qui éprouvent les plus grandes difficultés pour y parvenir. Mais ceci signifierait, d'autre part, qu'en cas d'inefficacité du maître, il serait possible à un super-maître de prendre utilement en charge tout malheureux écolier en échec...

C'est pourquoi il me semble clair qu'un soutien scolaire ne peut être le fait que de l'enseignant lui-même parce qu'il constitue l'objet même de l'enseignement, dont on commence à savoir que la vraie nature est d'être une aide à l'apprentissage de l'élève ! En effet, si ce soutien est différé, il passe du statut d'aide à celui de rattrapage scolaire, situation que l'on retrouve dans les mises à niveau (ou remises à niveau) des formations d'adultes ayant échoué à école, ces dernières n'ont quelque chance de réussir que si l'individu apprenant est particulièrement motivé et sent une impérieuse nécessité d'apprendre, soit pour entrer dans une formation professionnelle, soit pour exercer une activité (professionnelle ou non) pour laquelle sont requises des connaissances de base qui lui font défaut.

## L'aide

En revanche, l'aide aux devoirs ne se situe ni au niveau de la prévention ni à celui du soin. On entre ici dans un champ qui n'est plus celui du spécialiste mais du contemporain, du collègue, du pair. Le devoir c'est, par définition, l'acte scolaire hors de l'école, dans le prolongement de l'école. Apprendre ses leçons, faire un exercice d'application illustrant ou complétant ce qu'on a fait en classe, préparer un exposé, recueillir des documents qui seront exploités à l'école, mais aussi savoir utiliser emploi du temps et cahier de textes pour préparer les outils nécessaires à l'exercice de son « métier » d'élève sont autant d'actes pour lesquels l'élève peut être aidé par ses « compagnons de travail » (les autres élèves de sa classe) que par des compagnons plus anciens (des élèves de grandes classes, des étudiants) ou par d'anciens « compagnons » (ceux qui ont un jour été élèves : grands-parents, parents, « grands frères », animateurs professionnels ou bénévoles).

Sans me prononcer ici ni sur la légitimité ni sur les contenus des devoirs eux-mêmes, je crois pouvoir définir l'aide aux devoirs comme « le coup de main » que tout ancien écolier ou collégien doit être en mesure d'apporter à son cadet, comme tout ouvrier est en mesure de faire bénéficier plus jeune que lui de son expérience professionnelle. Dans un cas comme dans l'autre, on se trouve dans une situation où il n'est pas question d'enseigner (ce qui est un « geste » professionnel), mais d'aider un jeune à se construire un savoir-faire. Si aider aux devoirs n'est donc pas se substituer au maître, encore faut-il, pour être efficace, avoir suffisamment réfléchi à ce qu'est le métier d'élève quand il s'exerce hors de l'école : lire son cahier de textes et son emploi du temps, préparer son cartable, apprendre ses leçons en fonction des circonstances dans lesquelles elles seront récitées, lire les consignes des exercices donnés en fonction de la discipline à laquelle elles s'appliquent. Une aide aux devoirs est ainsi paradoxalement plus efficace quand elle est apportée par celui qui - même s'il ne connaît pas toutes les bonnes réponses - est capable d'aider l'enfant à comprendre les questions posées et à chercher où et comment trouver les réponses, que si elle est fournie par celui qui sait (ou croit savoir) et répond, lui-même, sans apporter une réelle aide méthodologique parce qu'il ne fait pas le nécessaire effort de théorisation de

sa propre expérience d'ancien écolier... Si l'aide aux devoirs semble donc pouvoir - contrairement au rattrapage et au soutien - être confiée à des non enseignants, encore faut-il savoir qu'aider n'étant pas faire à la place de..., celui qui aide doit être en mesure, à la fois, d'analyser ses propres réussites et ses propres échecs en la matière pour communiquer aux autres son expérience, et de prendre suffisamment de recul par rapport à son expérience pour ne pas constamment l'imposer comme exemple. C'est dire que, si une professionnalisation n'est pas nécessaire, une formation de ceux qui se proposent de faire de l'aide aux devoirs autre chose qu'une action occasionnelle semble indispensable. Il me paraît donc légitime qu'une aide aux devoirs soit proposée par toute personne qui a été capable, seule ou après une courte formation telle qu'en prodiguent certaines associations, de se livrer à cette réflexion méthodologique. Peu importe alors qu'il s'agisse d'un étudiant, d'un retraité ou d'un grand-père prenant en charge bénévolement un ou deux enfants, une heure par semaine ou bien d'un animateur rémunéré s'occupant chaque soir d'un petit groupe d'enfants, dans un local associatif, et prenant contact périodiquement avec les parents et les enseignants.

### L'accompagnement scolaire

Mais que devient, dans cette classification, ce que l'on pourrait véritablement qualifier d'accompagnement scolaire ? Ceux qui ont aujourd'hui trop tendance à reporter sur l'école la seule responsabilité de la réussite ou de l'échec des individus et de la société, semblent ignorer que les conditions dans lesquelles s'effectue l'activité scolaire (que je me contente de décrire ici et non de critiquer) ne permettent que très rarement la réalisation du processus d'apprentissage qui consiste, dans l'ordre, à découvrir l'objet de connaissance, puis à expérimenter, à théoriser puis à mobiliser à bon escient ce qu'on a ainsi appris. Autrement dit, on n'a pas le temps, à l'école, d'accorder aux phases de découverte et d'expérimentation toute la durée qui leur serait nécessaire. Et cette économie de temps se traduit par le fait que, le plus souvent, l'école ne peut que théoriser les expériences que les élèves ont acquises ailleurs. Il en résulte une évidente inégalité entre les enfants qui bénéficient d'une vie assez riche pour que les expériences vécues, auxquelles le maître fait référence pour les théoriser, évoquent des souvenirs précis (qu'ils sont en mesure de raconter) et ceux qui, issus d'une autre culture ou d'un mode de vie plus confiné, ne trouvent aucune résonance dans leur vie hors de l'école de ce que l'on tente de théoriser à l'école. Pour ces derniers, les tentatives de reconstitution artificielle - quand elles sont tentées - en milieu scolaire, d'expériences vécues par les autres dans leur situation vraie et dans leur richesse, ne peuvent en aucun cas bénéficier du même statut d'expérience. Le véritable accompagnement scolaire se situe donc, pour ces enfants, dans toutes les actions proposées, notamment par les associations d'éducation populaire qui offrent - dans la mesure où elles reçoivent des moyens financiers suffisants, des activités diverses, permettant aux enfants d'élargir leur horizon et leur expérience, condition nécessaire à leur participation au processus scolaire d'élaboration de savoir. Ainsi, curieusement, on constatera que dans ces activités d'accompagnement « scolaire », il n'est pas plus question d'école que lors d'une promenade dominicale en famille, d'une sortie au théâtre ou de la visite d'une ferme. Mais c'est bien sûr ces activités - habituelles pour des enfants vivant dans des familles qui, sans connaître l'opulence, leur en permettent l'accès - que s'appuie finalement l'enseignement donné à école et qui, à son corps défendant, devient inégalitaire.

## L'école

L'accompagnement scolaire, mal nommé est en effet, de toutes les actions examinées dans cet article, la moins scolaire alors qu'il est probablement la plus nécessaire à la réussite à l'école, au collège et peut-être au lycée. à tort ou à raison - probablement à tort - selon les maîtres, selon les niveaux, selon les contraintes (programmes, examens, concours), beaucoup (trop !) de situations scolaires sont des situations artificielles. Ceci paraît même si évident que scolaire et artificiel sont considérés par beaucoup d'éducateurs comme des synonymes ! Il en résulte que seuls les enfants et les jeunes dont les activités extra-scolaires (familiales, associatives ou autres) composent une palette suffisamment riche de situations concrètes, pour que leur intérêt et leur réalité puissent être aussi reconnus à travers la plupart des situations artificielles qui se présentent à l'école, sont en mesure de bénéficier pleinement de l'enseignement qui leur est prodigué. Autrement dit, l'école n'est pas un lieu de préparation artificielle aux réalités de la vie. Elle serait plutôt un lieu de théorisation des expériences vécues ailleurs. On comprend alors qu'elle profite mieux à ceux qui ont eu la chance de bénéficier d'activités riches et variées dans un cadre familial et/ou associatif, qu'à ceux qui vivent leur enfance dans un milieu aux perspectives réduites et pour lesquels ce qu'on évoque à l'école comme des expériences banales est, en fait, exclusivement du ressort de l'imaginaire et non du vécu.

## La place des acteurs

Pour ce qui est de l'attitude des acteurs de l'accompagnement scolaire, je voudrais souligner qu'elle n'est jamais plus efficace que lorsqu'elle s'éloigne de l'acte d'enseignement. Accompagner, ce n'est pas diriger. Ici, peut-être plus encore qu'à l'école, le rôle de l'adulte consiste à aider l'enfant à accroître le champ de ses intérêts - et futures connaissances - plus que lui imposer un objet d'apprentissage. Chacun connaît de nombreux enfants qui ne se sont jamais intéressés à certains domaines scolaires parce que leurs parents leur en imposaient une fréquentation ressentie comme coercitive hors de l'école. Même si les programmes scolaires privilégient la connaissance des processus de fécondation des plantes, il n'y a pas lieu de refuser à des enfants de s'intéresser à la couleur des fleurs si c'est ce qui les frappe dans la traversée d'un jardin public ! Tous les animateurs qui se réclament de l'Éducation nouvelle savent que la véritable aide qu'un enfant attend de l'adulte c'est « aide-moi à faire seul » et non « montre-moi comment il faut faire » !

## Théoriser les expériences vécues

Ainsi, l'accompagnement scolaire ne se situe pas, comme le croient de trop nombreux professionnels ou bénévoles, animés des meilleures intentions, après école, en illustration de l'école - en rattrapage d'actions réelles qui n'ont pas été vécues en temps utile... - mais bien avant. Il ne s'agit pas dans les activités d'accompagnement scolaire de retrouver dans la « vraie vie » l'application des règles de grammaire ou du théorème de Thalès. C'est l'inverse qui doit se produire. Ce sont les activités vécues par les enfants qui doivent être assez riches pour permettre - en se cantonnant par exemple à l'une des deux connaissances évoquées - la production d'écrits et la consultation de textes dont on se souviendra (peut-être!) lorsqu'on abordera à l'école l'étude de telle règle de grammaire. L'accompagnement scolaire ne se justifie pas comme « application pratique » de ce qu'on apprend à l'école, mais comme un ensemble d'activités assez riches en elles-mêmes pour intéresser les enfants et sur lesquelles l'école ne s'appuiera, éventuellement, que de surcroît. Ces

activités ne nécessitent donc ni respect d'un quelconque programme, ni formation didactique. Par contre, elles doivent être conduites par des personnes capables de les expliquer, voire de les théoriser. Finalement, l'accompagnement scolaire, c'est ce qui permet aux enfants qui n'en ont pas toujours l'occasion dans leur famille de légitimer les apprentissages scolaires, en leur faisant vivre ou en leur permettant de rencontrer les situations dont les clés de compréhension se trouvent dans ce qu'on apprend à l'école. Car le vrai rôle de l'école est bien de transformer en capital cognitif des expériences vécues ailleurs, dans les lieux les plus divers..., à condition qu'on ait eu l'occasion de les visiter !

## **Les devoirs d'un enseignant... qui donne des devoirs à ses élèves**

### **De quel droit... ?**

Si j'ai débuté ma carrière d'enseignant dans le second degré - maître d'internat, surveillant d'externat et quelques remplacements de professeur en collège - j'en ai effectué l'essentiel dans le premier degré, de l'école rurale à classe unique à la direction d'école normale d'instituteurs. Et, c'est lors de mon stage de formation professionnelle d'instituteur remplaçant à l'école normale que j'ai pris connaissance de la Circulaire ministérielle de 1956, qui venait de sortir, interdisant les "devoirs à la maison" pour les élèves des écoles élémentaires, lesdits devoirs n'ayant - tout de même ! - jamais été envisagés à l'école maternelle... Assez légaliste par éducation, je n'ai pas fait ce que l'on me disait de ne pas faire et n'ai donc jamais donné de devoirs à mes élèves tant que j'ai exercé dans une école. Je n'ai aucun mérite à cela. J'ai tout simplement appris à faire classe sans donner de devoirs en dehors de la classe. De plus, j'appartenais (déjà !) à un mouvement pédagogique qui luttait pour la reconnaissance de ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler les rythmes de vie et les différents temps de vie de l'enfant. J'avais donc pour moi le règlement, un savoir faire et une forte conviction. Enfin, j'ai pratiquement toujours exercé dans des villages sinistrés ou des quartiers de villes touristiques que les différents maires s'employaient plus à cacher qu'à aider ou à réhabiliter, tant les populations qui y vivaient leur semblaient peu présentables. Je n'ai donc pas connu non plus cette "intolérable pression" des parents (que les enseignants qui s'en plaignent semblent néanmoins parfaitement tolérer...) exigeant des malheureux maîtres qu'ils donnent, chaque soir, à leurs élèves, une bonne dose de ces travaux forcés pour ne pas être taxés de laxisme ou d'incompétence. Dans ces conditions, de quel droit puis-je avoir l'effronterie de me poser en donneur de leçons ?

C'est que mon expérience de la formation des maîtres, acquise en école normale (comme inspecteur professeur puis comme directeur), à la MAFPEN (comme formateur), puis en IUFM (comme directeur adjoint), m'a donné l'occasion d'observer les pratiques des enseignants du premier et du second degré, de les analyser et finalement d'en tenter quelques éléments de théorisation.

### **Je donnerais des devoirs si...**

Si je devais, aujourd'hui, reprendre une classe, j'envisagerais de donner des devoirs à mes élèves dans deux situations bien particulières. La première

serait la suivante, que connaissent bien tous les professeurs. Au cours d'une leçon, dont je n'aurais pas su mesurer préalablement toute la difficulté, j'aurais consacré plus de temps que prévu à aider mes élèves à s'approprier la règle, la loi ou le théorème (selon la discipline) faisant l'objet de la nouvelle notion abordée. Du coup, il ne me serait pas resté suffisamment de temps pour que je puisse mesurer l'impact réel de mon enseignement, en leur proposant les indispensables exercices d'application destinés à vérifier que chaque élève a bien compris cette règle, cette loi ou ce théorème. Pour éviter de devoir reprendre intégralement ma séquence le lendemain ou de bâcler les exercices d'application auxquels le taux de réussite est au moins aussi important pour le professeur que pour les élèves (un exercice d'application n'étant, par définition, qu'une simple... application, il doit être réussi par la totalité des élèves, sauf s'il comporte des pièges, auquel cas il ne s'agit plus d'un exercice d'application), la seule solution consisterait à consacrer les quelques minutes restantes à faire collectivement quelques-uns de ces exercices pour m'assurer que la consigne en est bien comprise par tous et que les seules erreurs commises relèvent de l'étourderie et ~ de l'incompréhension ~ des consignes, puis à demander aux élèves de terminer ces exercices après la classe.



### Ou encore...

Le deuxième cas serait celui où il me serait utile d'attirer l'attention des élèves sur une difficulté en leur présentant une situation dont l'état de leurs connaissances ne leur permettrait pas de sortir seuls. Ainsi, pour passer, au cours élémentaire, de la pratique de la soustraction sans retenue à celle de la soustraction avec retenue, on peut envisager, lorsque tous maîtrisent parfaitement la technique de la soustraction sans retenue, de donner à faire à la maison une dizaine de ces opérations dont deux ne peuvent s'effectuer sans retenue (34 - 18, par exemple). Dans ce cas, pour approcher utilement avec la classe, le lendemain, la technique de la soustraction avec retenue, j'attends de la grande majorité des élèves soit qu'ils renoncent à effectuer les opérations qu'ils ne savent pas encore faire (et je leur demanderais d'expliquer la raison de leur difficulté), soit qu'ils les fassent en commettant les erreurs habituelles (ôter 4 de 8 et non 8 de 14 ou ajouter 4 et 8 mais alors que faire du 1 de 12 ?).

### Et si l'on aidait mes élèves...

Si, dans le premier cas, un père de famille, une grande soeur ou un animateur d'aide aux devoirs aide un élève à faire son exercice, je croirai la notion acquise par cet élève alors que rien n'est moins sûr. Si, dans le second cas, l'élève reçoit une aide extérieure pour résoudre une situation que je souhaitais insoluble, c'est peu dire qu'affirmer que cette aide va casser cette réflexion préalable sur laquelle j'avais construit mon approche de l'apparition de la retenue dans la soustraction... Dans un cas comme dans l'autre, ce qui m'aiderait, comme enseignant, c'est que personne n'apporte son "aide" à mes élèves. Comme rien ne me garantit cette neutralité malveillante de la part des proches de mes élèves (qui ne manqueraient pas de penser et de dire que c'est une honte de donner aux enfants des devoirs qu'ils ne peuvent pas faire...), je serais donc contraint de renoncer à ces artifices pédagogiques. Je reprendrais, le lendemain, ma leçon interrompue la veille pour pouvoir faire exécuter les exercices d'application et je présenterais en classe ma situation-problème sur la soustraction avec retenue, persuadé qu'elle ne sera pas aussi motivante qu'abordée dans les conditions que j'ai

décrites.

Tant

pis !

Mais que penser des autres situations dans lesquelles on invite habituellement les élèves à faire des devoirs à la maison, qu'elles soient licites (comme au collège) ou illicites (à l'école)?

### Les devoirs utiles ou inutiles ?

La première question que doit se poser l'enseignant qui donne un devoir à ses élèves porte sur son utilité : Est-il nécessaire d'imposer de tels devoirs aux enfants ?

### Les partisans de cette pratique évoquent, le plus souvent, les arguments suivants :

1. Les parents les demandent. Le maître qui ne donne pas de devoirs à faire à la maison passe pour un enseignant manquant de sérieux. Une telle pratique les rassure. Ils avaient des devoirs à faire étant enfants et pensent que, si l'école est toujours l'école, elle doit continuer à en donner, comme "de leur temps".
2. Les devoirs servent de support à l'apprentissage des leçons. Sans ce support, les enfants ne savent pas apprendre une leçon, ne comprennent pas ce qu'il vaut exactement savoir et la récitent mécaniquement.
3. Pour un élève qui n'a pas bien compris la leçon pendant la classe, ce temps de travail supplémentaire individuel lui permet de s'approprier, à son rythme, hors de la "pression" de l'exercice en temps limité, des notions qu'il ne pourrait jamais maîtriser sans cela.
4. Les devoirs à la maison aident à la démocratisation de l'enseignement en imposant à tous, hors de l'école, un prolongement à l'activité scolaire qui se fait spontanément dans les familles socio-culturellement favorisées tandis que, dans d'autres familles, l'habitude fait que, hors de l'atelier ou de l'usine où l'on effectue un travail contraint (et peu valorisant), il n'est pas question de poursuivre un tel travail : le loisir le plus réparateur est celui qui permet de ne rien faire du tout. Pour que les enfants de ces milieux ne perdent pas, hors de l'école, le bénéfice de l'école, il faut donc leur occuper l'esprit comme le font les familles des autres enfants.
5. Pendant que les enfants font des devoirs, ils ne font pas de bêtises...



### Quant aux arguments des anti-devoirs, ils sont d'une tout autre nature :

1. La journée d'un écolier ou d'un collégien, avec les temps de déplacement et les temps de "cantine", est assez longue pour ne pas être prolongée.
2. Un enfant a besoin de jouer. Si l'on veut exiger de lui une forte attention pendant les heures de classe, celles-ci doivent donc être limitées.
3. Loin de constituer un élément d'égalité, les devoirs faits hors de l'école créent, au contraire, des situations inégalitaires tandis que certains enfants bénéficient d'une aide parentale sérieuse et efficace et de conditions matérielles favorables (chambre individuelle, bibliothèque, dictionnaires, encyclopédies, Internet...), les autres sont livrés à eux-mêmes, ne disposent ni du silence nécessaire à un minimum de concentration, ni d'un lieu où s'installer confortablement, ni des auxiliaires matériels et humains offerts à certains de leurs camarades.
4. On manque de temps, en classe, pour corriger les devoirs collectivement, ils sont rarement contrôlés et corrigés individuellement et la remédiation que nécessiteraient les échecs individuels n'est pratiquement jamais mise en place. Dans ces conditions, à quoi et à qui servent-ils ?
5. Si le temps de classe est bien employé (tant par les élèves que par les maîtres), il n'y a pas lieu de le prolonger.

## Ce qu'implique nécessairement pour l'enseignant le fait de donner des devoirs.

Chacune des deux listes pourrait être prolongée par d'autres arguments, mais nous pouvons nous contenter de ceux-ci car c'est moins sur l'opportunité de donner ou non des devoirs à faire hors de la présence des enseignants que sur les conditions dans lesquelles ces devoirs sont donnés que je souhaite attirer l'attention du lecteur. Plaçons-nous dans le meilleur des cas, celui où le devoir donné aux élèves n'est ni une réponse purement formelle à la demande de certaines familles, ni un simple travail occupationnel, ni un exercice que l'on ne corrigera même pas le lendemain, ni un travail facultatif qui renforcera les meilleurs élèves en creusant le retard des autres - ceux qui ne le feront pas. Lorsqu'une tâche pédagogique (c'est-à-dire une tâche qui entre nécessairement dans le processus d'apprentissage pensé, analysé, prévu par le maître et choisi par lui de préférence à d'autres, compte tenu de la notion à acquérir et des caractéristiques de ses élèves) est à effectuer hors de la présence d'un enseignant, on a à faire à ce qu'il est convenu d'appeler du télé-enseignement - de l'enseignement à distance. Or, ce qui caractérise le télé-enseignement c'est - comme dirait Monsieur de La Palisse - que chaque élève doit être en mesure d'effectuer les tâches exigées sans aucune aide autre que celles qui lui sont fournies au moment même où ces tâches lui sont proposées. Les consignes doivent, en effet, être assez claires (et celui qui les donne doit s'assurer de leur compréhension) pour qu'il ne soit pas nécessaire que quelqu'un les réexplique à l'élève, alors qu'il est toujours possible, en classe, à celui qui doute, de demander au professeur un complément d'information. Ceci signifie donc que, s'il est parfois possible au maître (bien que non souhaitable), en classe, pendant que les élèves font un exercice, de donner des compléments à des consignes insuffisamment précisées initialement, les consignes données au moment où l'on présente un devoir doivent être encore plus pesées, encore plus réfléchies, encore plus préparées lorsqu'il s'agit d'un exercice qui sera fait hors de sa présence. Un travail de télé-enseignement exige ainsi une préparation encore plus minutieuse qu'une simple prévision d'activité de classe que l'on peut, (et que l'on doit) toujours moduler pendant son déroulement. Un tel travail exige aussi que l'on précise aux élèves de quels outils il aura besoin, ce qui nécessite que l'on s'assure qu'il possède bien ces outils, qu'il s'agisse de supports matériels (manuel, usuels, cahier sur lequel ont été effectués et corrigés de précédents exercices auxquels ont pourra ou devra se référer...) ou cognitifs (notions déjà étudiées il y a longtemps et dont il faut s'assurer qu'elles sont présentes à la mémoire de tous les élèves). Enfin, il est exclu que ce travail ne soit ensuite corrigé collectivement et individuellement et qu'il ne fasse pas l'objet des remédiations individuelles et collectives qui s'imposent.

## En conclusion.

Ainsi, plutôt que perdre leur temps en vaines querelles sur l'opportunité des devoirs à la maison, j'invite les enseignants à s'interroger sur les conditions dans lesquelles ils imposent ces travaux à leurs élèves. Et s'ils trouvent trop contraignante la préparation de ces activités télé-enseignées, pourquoi persisteraient-ils dans une telle tâche si elle ne leur apprend pas sur leurs élèves ce qu'ils ont besoin d'en savoir et si elle n'apprend pas non plus aux élèves ce qu'ils ont besoin de savoir et de maîtriser ?