

Le travail personnel : les gestes de l'étude

Maria-Alice MÉDIONI Université Lyon 2 – Secteur Langues du GFEN

Voilà une question ancienne qui, comme celle de la motivation, revient périodiquement sur le devant de la scène, et dont on ne parle que parce qu'elle est absente : « Manque de travail personnel » rejoint « Manque de motivation » dans les commentaires sur les bulletins trimestriels ou le logiciel Pronote³. Cette préoccupation s'est accrue il y a peu, dans la période de confinement que le pays tout entier vient de vivre, pendant laquelle le travail personnel s'est trouvé nécessairement convoqué.

Le travail personnel, qu'est-ce que c'est ?

Il convient, me semble-t-il, d'interroger la notion de « travail personnel » pour lever certaines confusions. Le mot « travail » renvoie nécessairement à l'idée d'effort mais nous savons que beaucoup des apprenants dont on regrette qu'ils ne travaillent pas assez passent pourtant beaucoup de temps à s'efforcer de faire les tâches demandées par l'enseignant, parfois davantage que d'autres qui, eux, apprennent « sans effort ». Les premiers souffrent d'un sentiment de profonde injustice lorsqu'ils entendent ce type de reproche et voient, parallèlement combien l'enseignant loue les mérites des seconds qui se sont beaucoup moins « tués à la tâche ». Mais si l'on se réfère à la définition du travail selon le CNTRL (Centre national de ressources textuelles et lexicales), il faut distinguer le travail qui « vise à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées » et « améliorer nos facultés morales ou intellectuelles », de l'« Activité contraignante qui occupe. (...) Besogne, tâche ». Le mot « personnel », quant à lui, renvoie à l'apprenant lui-même et au fait que ce travail ne peut être fait par personne à sa place, mais, à l'école, l'on a tôt fait d'assimiler « personnel » à

« individuel ». Enfin, le « travail personnel » est, dans l'immense majorité des cas, compris comme le travail hors la classe, concrètement, celui des devoirs à la maison. Je me souviens, par exemple, d'une formation suivie à l'IFE en 2014 sur le travail personnel où seule la question des devoirs à la maison avait été, en fin de compte, abordée.

Lors d'une de nos Universités d'Été du Secteur Langues (8^e Université d'Été du Secteur Langues - Réussir en langues... Savoirs, gestes et situations à construire. Vénissieux, 22-25 août 2016 - <http://gfen.langues.free.fr/activités.html>) j'avais demandé aux participants d'écrire, sur des feuilles séparées, deux consignes de travail personnel données d'ordinaire à leurs apprenants et deux exemples de travail personnel pour soi-même : les consignes de travail personnel, pour les apprenants concernaient exclusivement les devoirs à la maison ; pour eux, en revanche, le travail personnel c'était, par exemple un travail de recherche ou de préparation ou d'enrichissement, qui avait un caractère contraint mais qui était aussi (et surtout) un travail qu'on se prescrit à soi-même et un plaisir. Le contraste était impressionnant.

De là, les questions à mettre en travail : en quoi les devoirs à la maison relèvent-ils du travail personnel ? N'y a-t-il pas de travail personnel à l'école, dans la classe ? Au-delà du travail requis de la part des apprenants dans et hors la classe, quels sont les attendus des différents acteurs concernés et ce qui permet ou pas la construction des gestes de l'étude ?

Le travail personnel... à l'école et dans la classe

Je ne reviendrai pas, dans cet article sur les devoirs à la maison, de façon détaillée. On connaît leur

I Cet article reprend largement une intervention réalisée à l'occasion d'un stage SNES, « Pauvreté et réussite scolaire : que peut l'école contre la grande pauvreté? », le 17 avril 2018 à Rennes. Avaient également participé : Marie-Aleth Grand, Vice-Présidente d'ATD Quart Monde, rapporteure de l'Avis « Une école de la réussite pour tous », présenté au CESE en mai 2016 et Benoît Hooge, ancien directeur-adjoint de l'IUFM de Bretagne ayant participé au projet de Maurepas à Rennes (2007-2011) "En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir" <https://rennes.snes.edu/p/auvrete-et-reussite-scolaire-que-peut-l-ecole-contre-la-grande-pauvrete.html>

histoire ancienne et leur externalisation récente ; le flou qui les caractérise : « *Les enseignants ne mesurent pas toujours le degré d'opacité au travail de certaines expériences lycéennes... Ils prescrivent du travail mais savent assez peu ce que les élèves en font* »² ; le fait qu'ils ne sont pas toujours « personnels » mais différemment « accompagnés » et qu'ils contribuent ainsi au creusement des inégalités ; les idées fausses qui s'y rattachent, depuis leur contribution à la réussite scolaire ou la formation à l'autonomie : « *On pense généralement que les devoirs contribuent à former l'autonomie des élèves, mais la boucle pourrait là aussi tourner dans l'autre sens : ce sont les compétences cognitives (savoir bien lire, comprendre, chercher, faire des hypothèses, consulter des données, rechercher des conseils...) qui offrent les moyens et l'envie de faire seul ses devoirs. En l'absence de telles ressources, les stratégies d'évitement (deviner, simuler, copier, etc.) permettent aux élèves en difficulté d'être apparemment en règle, tout en passant à côté des savoirs visés* »³ ... en passant par la demande des parents et même celle des élèves⁴ ! On connaît toutes ces critiques dont ils font l'objet sans que leur avenir soit vraiment compromis ! Faut-il pour autant les proscrire ?

Le travail personnel est indispensable : il ne saurait y avoir apprentissage sans une action de la personne, un engagement, un investissement personnel. Mais pourquoi l'envisager uniquement hors de la classe ? Pour autant, si l'on reprend les définitions du CNTRL et du groupe d'enseignants présentés plus haut, le travail proposé pendant le temps scolaire :

- vise-t-il toujours « *à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées* » ?
- « *améliore[-t-il] nos facultés morales ou intellectuelles* » ?
- relève-t-il du travail de recherche, de préparation, d'enrichissement ?
- débouche-t-il sur du plaisir ?
- est-ce un travail qu'on se prescrit à soi-même ? ou bien
- se caractérise-t-il davantage comme un « *ensemble d'activités utiles qu'il est nécessaire d'accomplir* » ; une « *activité contraignante qui occupe* » : « *Besogne, tâche* » ?

Force est de constater qu'on est trop souvent encore du côté de la tâche ou de l'exercice qui occupent sans enjeu cognitif, de la besogne contraignante plutôt que du côté de l'activité intellectuelle productrice de savoir et de transformation de la personne ... comme dans le travail à

la maison. Et comment pourrait-il en être autrement, dans la mesure où si l'on veut que les apprenants accèdent à un degré d'autonomie tel qu'ils puissent travailler personnellement dans et hors de la classe, encore faut-il qu'ils en aient les moyens !

Construire les « gestes de l'étude »

C'est en classe que l'on doit initier les apprenants aux « gestes de l'étude », aux techniques du travail intellectuel qui permet d'apprendre. Parler de « gestes » c'est se référer à une action devenue familière, de l'ordre de l'habitude, incorporée. Dominique Bucheton définit ainsi « *les gestes d'études des élèves* » : « *Ce sont des modes de penser, dire, faire que chaque élève construit progressivement en résolvant des tâches et qui deviennent des instruments cognitifs pour continuer d'apprendre. Certains, nécessaires dans un premier temps, peuvent devenir rapidement caduques ou obstacles (oraliser un texte pour le comprendre, compter sur ses doigts)* ». Ce sont, écrit-elle, « *des 'tactiques', des stratégies dont il faut parfois se méfier* » et elle engage l'enseignant à « *observer de près les situations qui les ont construits* »⁵.

Ces obstacles didactiques induits par un apprentissage antérieur se révèlent particulièrement difficiles à lever⁶. C'est dire que la responsabilité de l'enseignant est grande dans le choix des situations à proposer pour la construction de ces gestes qui permettent l'étude, « *application méthodique de l'esprit cherchant à comprendre et à apprendre (...) effort d'application orienté vers l'acquisition ou l'approfondissement de connaissances* » selon le CNTRL.

Ces « gestes de l'étude » recourent les compétences cognitives listées plus haut par Olivier Maulini, « *savoir bien lire, comprendre, chercher, faire des hypothèses, consulter des données, rechercher des conseils...* », auxquelles je rajouterais : mémoriser, expliquer, choisir, décider, vérifier, identifier et construire un point de vue, (s')organiser, revenir sur son travail, persévérer, se donner des consignes :

- comprendre

C'est le premier geste. Parce que comprendre, c'est prendre avec soi, s'approprier. Pour construire cette exigence, il faut créer des conditions de sécurité telles que l'incompréhension et l'erreur puissent se dire et se partager parce qu'on vérifie que cela aide à saisir les obstacles

2 BARRERE Anne (1997) *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.

3 MAULINI Olivier (2016) *Que penser... des devoirs à domicile ?* <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1605.pdf>

4 Pour une analyse exhaustive, voir BERNARDIN Jacques (2012) *Devoirs ou travail personnel ?* Journée thématique FCPE à Paris, 31 mars 2012. http://www.gfen.asso.fr/fr/Devoirs_ou_travail_personnel

5 BUCHETON Dominique (2019) *Les gestes professionnels dans la classe. Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF (respectivement pp. 209 et 95).

6 Voir un certain nombre d'exemples en langue étrangère in MEDIONI Maria-Alice (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale (pp. 62-70).

et les difficultés rencontrés. Comprendre c'est aussi prendre avec les autres, parce qu'on comprend d'autant mieux quand on s'est confronté à d'autres avis, d'autres hypothèses, quand on explique quelque chose à d'autres. Des situations suscitant le conflit socio-cognitif et l'explicitation entre pairs aiguïseront le questionnement et la compréhension.

Comprendre, c'est aussi, paradoxalement, accepter de ne pas tout comprendre, et particulièrement en langue étrangère. Mais en fait, comme dans sa langue première, où on n'interrompt pas forcément sa lecture pour aller vérifier le sens de tous les mots qu'on ne connaît pas...

- chercher

Pour chercher, il faut qu'il y ait quelque chose à chercher... et l'envie de chercher. Les situations proposées doivent être de l'ordre du problème, de l'énigme : elles doivent provoquer l'étonnement et l'instabilité, comporter des manques, de la surabondance, de la contradiction, de la confusion, de l'obscurité, mettre dans l'embaras. Il s'agit de (se) questionner, de faire des hypothèses, de mener l'enquête⁷ pour percer le mystère, de combler des manques, de trier et sélectionner... Apprendre en classe à ne pas en rester aux évidences, à aller chercher « au-delà », « derrière »... Cela suppose qu'on est capable d'accepter son « ignorance » parce que, dans l'espace de la classe, il n'y a pas de danger à le faire et que l'on a pu vérifier que le travail entrepris va aboutir au projet visé.

Chercher implique d'apprendre, dans les situations de classe, à consulter des données, des sources, à faire des choix, à décider. Il faut qu'on ait le droit de se tromper, de s'expliquer mutuellement les choses, et qu'on ait les ressources nécessaires pour éclairer, vérifier et modifier.

- identifier et construire un point de vue

Les activités de compréhension, de recherche et d'écriture doivent aussi aider à déterminer « l'endroit où l'auteur a choisi de se mettre pour avoir vu les choses ainsi ; et de là, sur les raisons de ce choix... », et à « construire un point de vue, une vision du monde, [à] replacer chaque fait dans un ensemble simultanément présent, [à] établir un système, donc [à] donner un sens aux choses (...) »⁸. Donner l'habitude de s'interroger sur le point de vue et d'envisager, par des simulations, des activités d'écriture et de création, des points de vue différents.

Le travail sur le point de vue peut participer, à la fois, de la protection de l'intime⁹ et de l'engagement de la personne. À propos de ce dernier point, un exemple pour combattre le copié-collé, surtout à l'université : au lieu de demander aux étudiants de copier des dossiers pour lesquels ils seront tentés de faire des emprunts clandestins sur internet, proposer plutôt qu'ils exposent le pourquoi de leur choix, comment ils ont recherché les documents nécessaires, ce qu'ils ont appris précisément sur le plan linguistique et culturel à partir de ces documents et une courte synthèse sur le thème choisi.

- (s')organiser

Sans organisation, peu de chances d'aboutir au résultat visé. En classe, cela s'apprend à travers les consignes ouvertes qui obligent à préparer ce dont on a besoin, disposer le matériel, se répartir le travail dans le groupe, mettre en relation les données pour que cela prenne forme, trouver une structure pour rendre compte du travail... Il s'agit aussi d'organiser la prise de notes rapide, effectuée pendant le cours, pour l'ensemble de la classe : pendant la séance de travail en cours, l'enseignant joue le rôle d'écrivain public et prend des notes de ce qui se dit sur des affiches. Mais cette prise de notes étant forcément lacunaire et peu réutilisable, à l'issue de la séance, un apprenant, à tour de rôle, emporte l'affiche ou la photo de l'affiche pour la retravailler de façon à ce qu'elle soit davantage lisible et utilisable par tous, et plus tard. C'est aussi organiser son classeur régulièrement, une habitude fondamentale à faire prendre à tous les apprenants. Le soir, on met de l'ordre dans son classeur : on vérifie qu'on a tout ; s'il manque quelque chose, on complète avec le manuel ou en téléphonant à un camarade, ou en demandant au cours suivant ; on souligne, on ajoute des signes, des flèches, et on encadre, on met en valeur certains éléments... Ce devrait être l'essentiel du travail à la maison parce que cela fait relire, revoir, réinterroger, mettre en lien... et mémoriser !

-revenir sur son travail

C'est certainement le conseil le plus récurrent : « Relisez-vous ! » et le plus difficile à mettre en œuvre. On a tellement « souffert » pour faire ce qui a été demandé qu'on n'a vraiment plus envie de s'y attarder davantage. On se dépêche de rendre son travail et... adienne que pourra ! Et d'ailleurs, comment fait-on ? Sans préparation,

7 DEWEY John (1993) *Logique. La théorie de l'enquête* (première édition 1938). Paris : PUF. Voir le tableau récapitulatif « Les différentes formes de rencontre avec l'inattendu et l'indétermination susceptibles de provoquer l'ouverture d'un processus d'enquête » in Joris Thievenaz, « Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience », *Questions Vives*, N° 27 | 2017, <http://journals.openedition.org/questions-vives/2060>

8 Sur la « théorie », discours du *théoros*, et le point de vue, voir FOU-CAMBERT Jean (1994) *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan (p.50).

9 MEDIONI Maria-Alice (2013). 5 alternatives à la "mise à nu" en classe de langue. GFEN. *Dialogue*. Dossier : Débattre, penser, apprendre, n° 149, juillet 2013 (pp. 19-22).

10 REUTER Yves (2013). *Penser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.



le regard ne fait qu'effleurer la production terminée... Le retour réflexif institutionnalisé est capital pour comprendre les réussites et les erreurs — les dysfonctionnements dont parle Yves Reuter²⁰ —, les avancées et les difficultés qui subsistent. On prend davantage l'habitude de prêter attention au processus et pas seulement au produit. Dans cette perspective, les ateliers collectifs d'amélioration de textes sont essentiels²¹. C'est une façon plus pertinente de réhabiliter le brouillon, les écrits intermédiaires et d'offrir une alternative à la correction.

- persévérer

Apprendre, travailler, demandent un effort considérable pour lequel il faut que le jeu en vaille la chandelle. Il faut donc que les apprenants puissent vérifier qu'à l'issue de l'investissement demandé, il y ait compréhension, avancée et réussite. Et cela à plusieurs reprises avant d'accepter de s'engager dans l'aventure. Ce qui demande un soin particulier apporté au produit visé et au processus nécessaire pour l'atteindre (voir ci-dessus).

Mais il faut aussi que, dans le cours de l'action, il y ait des relances, des surprises, des ressources pour réamorcer la recherche, réorienter le regard, ouvrir de nouvelles pistes qui remobilisent. L'habitude de regarder autrement, d'aller chercher « autour », de réinterroger, sera d'autant mieux enracinée.

- chercher des conseils

Voilà un autre point d'achoppement. L'injonction à « y arriver tout.e seul.e » est tellement ancrée dans ces temps de performance que nous vivons, que l'idée de demander de l'aide est perçue comme une honte. Cela doit devenir une habitude de se prêter main-forte, de s'entraider pour que « demander » ne soit plus nécessaire mais que « s'apporter » devienne ordinaire.

L'estime de soi s'avère alors indispensable : on demandera d'autant plus facilement de l'aide que l'on sait être capable de l'apporter à son tour. L'objectif étant de devenir de plus en plus capable de décider de l'aide dont on a besoin.

- se donner des consignes, un travail qu'on se prescrit à soi-même

C'est ainsi que les enseignants dont il est fait allusion au début de cet article définissent le travail personnel. C'est donc le but visé. À travers l'habitude de la réflexivité et la construction d'une posture de secondarisation, les apprenants comprennent mieux ce qu'ils ont à travailler, à approfondir et peuvent se donner des objectifs, des défis à relever.

Le caractère contraint est incontournable mais un travail qu'on se prescrit à soi-même devient un projet et le dépassement obtenu est créateur de plaisir.

Pendant trois ans, au lycée, j'ai eu la chance de travailler avec la même classe de LV3, de la 2nde à la terminale, ce qui a donné le temps d'apprendre ces incontournables sans lesquels on n'avance pas, on n'apprend pas. Les habitudes étaient si bien intégrées à la fin que lorsque je demandais, à l'issue d'une étape du travail, comment il serait judicieux de continuer, les propositions de consignes correspondaient le plus souvent à ce que j'avais anticipé, avec, parfois, de bonnes surprises ! Il s'agit donc avant tout de présenter ces outils en classe, en situation, de lever les implicites pour que les apprenants en comprennent les avantages et les modes d'emploi, les rendre récurrents, familiers, en articulant travail collectif et engagement personnel, pour qu'ils deviennent les « gestes de l'étude », les outils nécessaires du travail et de l'autonomie intellectuels, bien au-delà de leur « utilité » à l'école. C'est dans la prise de conscience du pouvoir de compréhension et d'action sur le monde qu'ils se révèlent particulièrement nécessaires, afin de décoder les enjeux des situations rencontrées et ne pas se laisser gruger ◆

■ Voir « Le sens à construire... pour « corriger » la langue. Atelier Amélioration de textes » MEDIONI Maria-Alice (2011) *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale (pp. 224-234).