

Apprendre à questionner à l'écrit pour mieux comprendre

Dr. Maria Dris

Université Batna2 Email, drischafia@yahoo.fr

d/recép:28/10/2018

a/acc. 12/03/2019

d/pub. 15/05/2019

Résumé : Parmi les outils disponibles et utilisés en compréhension de l'écrit, figurent "les questions". Grâce à **la question**, l'élève se construit une meilleure compétence de lecteur.

Néanmoins, les enseignants, dans leur majorité, se sont habitués dans cette séance à poser des questions qu'ils préparent au préalable et les prendre souvent pour outil d'évaluation.

Dans notre étude, il s'agit de concrétiser l'autonomie de l'apprenant face à un texte en lui donnant la possibilité d'établir ses propres questions.

Selon plusieurs pédagogues et didacticiens, ce travail peut être réalisé à travers des activités variées, et significatives, notamment que les résultats sont intéressants.

Mots-clés : la question, la compréhension, l'écrit, activités, l'élève.

Abstract: Among the available tools used in reading comprehension are the "questions". Thanks to the question, the pupil builds for himself a better reading skill.

Nevertheless, the majority of teachers have become accustomed in this session to asking questions that they prepare in advance and often take them as an evaluation tool.

In our study, it is a question of concretizing the autonomy of the learner in front of a text by giving him the possibility to establish his own questions.

According to several educators and didactics, this work can be achieved through various activities, and significant, especially that the results are interesting.

Keyword : the question, understanding; writing activities; student. _____

Introduction

L'enseignement, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, accorde une place prépondérante à la compréhension écrite et au texte support. Nous avons pensé à valoriser l'appropriation de cette compétence, afin de réussir un enseignement /apprentissage performant en FLE dans un contexte plurilingue.

Nous avons opté pour le questionnement à l'écrit afin de concrétiser l'autonomie de l'apprenant face à un texte, en lui offrant la possibilité de construire ses propres questions, comme précise Lusetti: « *Il nous paraît, en effet, nécessaire de confronter les élèves à des textes sans questions. L'élève doit formuler ses propres questions. Cela lui permettra de passer « du texte interrogé au texte qui interroge* » (1996 :4) et ajoute Jorro : « *le lecteur questionneur tant souhaité est nécessairement chercheur et constructeur de sens.* »(1999 :20).

Pour atteindre cet objectif, notre expérience réalisée avec des élèves fréquentant la classe de terminale, nous a donné l'occasion d'étudier les questionnements autonomes s'apparentant au modèle du baccalauréat que les élèves ont pu élaborer à partir d'un texte de type argumentatif, et par voie de conséquence, appliquer une autre stratégie permettant à l'apprenant de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire et de réagir à cet écrit.

En didactique, le premier but de la compréhension écrite consiste à appréhender un texte dans ses quatre aspects fondamentaux : typographique, thématique, syntaxique et discursif ; de leur part, les élèves sont au courant que la question est un instrument efficace servant à la compréhension.

Si l'intention de la didactique est bien d'outiller les enseignants par un questionnement aidant à la compréhension, nous souhaitons transférer la tâche à nos apprenants, à travers un ensemble d'activités qui visent à apprendre aux élèves à questionner les textes et à les encourager à construire eux-mêmes leurs propres questionnements pour les différents types de textes et les différents projets de lecture.

Les questionnaires dans la didactique du français

Le questionnement est un aspect clé de l'apprentissage et dans le processus d'enseignement. En didactique du français, plusieurs pédagogues et d'énormes recherches portant sur les stratégies de lecture compréhensive, ont traité les questionnaires de textes.

Denhière et Beaudet expliquent que le lecteur doit se construire un contexte mental issu de la situation posée par le texte car sans contexte, la difficulté peut être plus grande (1992 :12).

Pour Nonnon : « *En étant conscient des opérations intellectuelles qu'il effectue pendant la lecture, l'élève peut établir un questionnement lui-même sans exclure d'autres questions que celles prévues par l'enseignant au départ. Il évite ainsi une lecture guidée par une sélection d'informations utiles pour associer une question à une réponse.* » (1992 :97-132).

Par ailleurs, il précise que pour guider l'élève et solliciter ses diverses opérations mentales, le questionnement devrait viser plusieurs types d'informations. On cite dans ce cadre les inférences de liaison (les questions en relation avec les articulations dans le texte), et les inférences pragmatiques (les questions se rapportant aux connaissances personnelles du lecteur intégrées avec celles du texte). En effet, il considère le questionnement comme aide à la compréhension et propose de donner à l'élève la possibilité de l'établir.

Quant à Lusetti, à travers son article publié dans « Recherches », il a réalisé une étude sur les questions dans les manuels scolaires en justifiant sa position par une recherche de Nonnon (1992) et une expérience de Denauw (1993) : il a constaté que ces questionnaires ne permettent pas aux élèves une interprétation suffisante des textes, et qu'ils sont révélateurs d'une réflexion sommaire sur la compréhension. D'où la nécessité de prôner le questionnement par les élèves comme explique Harvey dans ce passage : « *La lecture est un questionnement du texte ; les élèves devraient être aidés à se bâtir un tel questionnement tôt dans leur scolarité. En fait, les élèves conçoivent souvent mal la lecture, ce qui les empêche de s'autoquestionner.* » (2010 :48).

Lusetti voit dans le questionnement une véritable activité intellectuelle de lecture compréhension. Face à un texte, l'élève s'interroge : « *A qui doit-il poser des questions ? Dans la peau de quel questionneur peut-il se mettre ? À quoi vont servir ces questions ? Quel sens donne-t-il à cette activité et à ce projet ?* » (1996 :16).

Il conclut par affirmer que le questionnement « *dynamise la lecture et rend l'élève plus actif et plus critique face aux documents choisis. Il rend disponibles des cadres conceptuels pour chercher des informations, les catégoriser et les organiser.* » (1996 : 20).

Cette manière de faire rend la lecture « fonctionnelle », avec la contribution active de l'élève et de son professeur – bien sûr. Notons également que Dumortier soutient cette proposition : lire le texte, c'est le questionner (2001 :51-54) ; de ce fait, sa position concorde avec celle de Lusetti et Nonnon et incite à laisser les élèves construire eux-mêmes des questionnaires sur les textes lus, qui portent sur leurs caractéristiques linguistiques et sur leurs traits généraux et particuliers.

En somme, la question des questionnaires en lecture compréhension reste problématique en didactique du français. Des travaux établis également par De koninck (1993), Daunay (1996), Dispy (2006), Cartier (2007), Cèbe et Goigoux (2007) et par d'autres didacticiens continuent à offrir plusieurs pistes de réflexion afin d'engager l'apprenant dans l'élaboration de son propre questionnement en lecture.

En plus des informations citées ci-dessus, nous œuvrons donc dans le sens d'une participation active et effective de l'apprenant pour ces deux raisons :

La première est mentionnée par Pearson : « devine ce qu'il y a dans ma tête », la deuxième concorde avec l'interrogation de J. Giasson : « pourquoi l'élève doit-il répondre à des questions d'autrui, alors qu'il a les siennes ? »

Apprendre à savoir questionner un texte

Jolibert écrit: « *Toute lecture est un questionnement de texte, c'est-à-dire une élaboration active de sens que fait un lecteur, à partir d'indices disparates, en fonction de ce qu'il cherche dans un texte pour répondre à un de ses projets.* » (1991 : 25).

Dans la pédagogie de la compréhension, nous savons que le questionnement de textes est un élément majeur. Sa fonction principale est de rendre explicites les opérations nécessaires à la compréhension.

Pour réussir ce travail de questionnement de l'écrit, des chercheurs ont conçu un ensemble d'activités qui visent à apprendre aux élèves à questionner les textes, et à les rendre capables d'opérer un traitement stratégique des questionnaires de lecture. Parmi ces activités :

1- Proposer des réponses et demander aux élèves d'imaginer les questions correspondantes, on insiste sur les différentes formulations possibles d'une même question.

2- « Choisir un autre texte parmi ceux qui ont déjà été explorés dans la classe et demander aux élèves d'utiliser la typologie pour inventer une question par catégorie. » (Cèbe : 2007, 17)

3- Proposer aux élèves des questions avant qu'ils aient lu le texte et leur demander s'ils sont capables d'émettre des hypothèses sur le genre, la situation de communication, les actions et le contenu du texte et s'ils peuvent reformuler les questions à leur façon.

4- Pratiquer l'efficacité du questionnement réciproque proposé par Giasson (1).

& Ces activités et bien d'autres, ciblent et sollicitent les compétences des élèves pour développer un ensemble d'attentes à l'égard du texte, attentes qui construisent une véritable problématisation de l'activité de lecture (lire pour comprendre, pour répondre, pour questionner...)

En effet, et selon Lusetti le questionnement : « permet de donner une vue d'ensemble des lectures à faire. Il les - élèves - oriente et place chacune dans un espace de problèmes à résoudre. » (1996 : 20).

À l'univers scolaire, l'enseignement de cette stratégie est incontournable et c'est à l'enseignant de l'explicitier à travers une démonstration magistrale, comme le montre Réhaili dans ce passage : « un enseignant peut questionner à haute voix un texte dans l'espace de la classe, c'est-à-dire montrer comment il fait afin de donner l'occasion aux élèves d'intérioriser cette stratégie et de se l'approprier. » (2011 :128).

Dispositif expérimental et méthodologie du travail

Pour répondre donc à notre problématique, nous nous sommes référé à un texte argumentatif. Les questions élaborées par notre classe expérimentale, formée d'élèves de troisième année secondaire, feront évidemment l'objet d'analyses et d'interprétations possibles.

Notre objectif consiste à autonomiser ces apprenants en les mettant dans le secret du questionnement face à un texte. Mieux encore, nous nous efforçons de les rendre aptes à comprendre et à construire du sens à partir de toutes les stratégies qu'ils auront effectuées pendant la compréhension écrite.

Sélection du public

La classe qui a été choisie pour cette expérimentation se compose de 30 élèves (filles et garçons) de 3^{ème} année secondaire sciences, d'un même établissement.

Nous avons opté pour une classe de terminale : d'une part, elle représente l'aboutissement de plusieurs cycles d'apprentissage, d'autre part, elle regroupe une hétérogénéité remarquable pour ce qui est du niveau scolaire : le bon, le moyen et le faible, un paramètre fondamental pour un travail que nous voulons scientifique.

Choix du texte support de l'expérimentation

Dans l'enseignement du FLE, le texte écrit est un support indispensable de notre dispositif didactique. Raison pour laquelle nous avons choisi un texte motivant, respectant surtout les pratiques discursives et les intentions communicatives énoncées dans le programme officiel.

Notre choix s'est porté sur le texte argumentatif (2) car il fait appel au raisonnement, à la logique, et surtout à la communication. En outre, et vu son importance cruciale, il est traité de manière exhaustive dans les trois années de l'enseignement secondaire du FLE. Par ailleurs, 50% à 60% des sujets de bac (3) algérien ont évoqué la compréhension et la production de textes argumentatifs.

Consignes relatives aux questionnements

Les consignes données à notre groupe expérimental reposent sur le même objectif qui peut se résumer ainsi : le texte à analyser est accompagné de questions écrites qui aident l'élève à répondre et à comprendre l'essentiel de ce texte. Elles se présentent donc comme suit :

- Posez des questions bien formulées, pas trop longues, claires et sans ambiguïté.
- Les questions envisageables doivent être étroitement liées au contexte.
- Elles seront prioritairement posées en fonction du sens et du modèle d'expression. Voici notre exemple : le texte argumentatif (il faut savoir si c'est un débat d'idées - un pour et un contre -, si c'est une défense ou une réfutation d'une thèse, et rapprocher les questions portant sur les activités de langue - lexicale et syntaxe - de ce type textuel).
- Les questions de compréhension écrite que vous allez produire, seront étayées :

La première, sur un tableau de classement selon des rubriques dichotomiques (veillez surtout à proposer des mots ou des expressions qui ne soient pas rapprochés dans l'espace textuel).

La deuxième, sur une question à choix multiple portant sur un mot ou une phrase qui joue un rôle important dans le texte. Ensuite, il s'agit de prévoir trois expressions pour aboutir au choix exact.

La troisième, sur l'emploi des anaphores qui reprennent un mot ou une notion principale touchant impérativement le thème central.

La quatrième, sur le lexique ; il s'agit d'un relèvement ayant relation avec : une synonymie, une antonymie, un champ lexical, une construction de phrase, des mots de la même famille, etc.

La cinquième, sur la syntaxe. Ici, il est plutôt nécessaire de poser une question sur les différentes manipulations à faire : (un rapport logique qu'il faudra manipuler selon la coordination, la subordination); la passivation, un changement de temps ou de personnes ou les autres formes, etc.

La dernière question est d'ordre général : on peut demander de déterminer la position de l'auteur, de synthétiser à travers un tableau modèle à compléter, d'avancer des arguments, des conséquences... avec une recherche de justification.

Ces consignes aident énormément les apprenants à avoir un cheminement ordonné et guidé. A ce propos affirme Cicurel : « *les consignes se présentent fréquemment sous la forme de verbes à l'impératif, (cherchez, relisez...) qui indiquent à l'apprenant lecteur ce qu'il peut faire devant le texte. Elles constituent une sorte de mode d'emploi, de guidage dans le réseau textuel partiellement inconnu dans lequel se trouve l'apprenant* » (1991 :54)

Analyse des questions

Dès le début, nous affirmons que les élèves ont majoritairement suivi les consignes qui leur ont été données. Nous commençons par traiter les questions dans l'ordre que nous leur avons précisé.

Pour entamer notre analyse, nous attirons l'attention sur l'importance du titre dans la formulation des hypothèses dont l'élève se sert afin d'élaborer le sens du texte. Le mot « guerre » est révélateur de l'idée de confrontation et d'opposition, les élèves peuvent ainsi penser à un texte argumentatif du type « pour et contre ». Cette analyse a abouti aux résultats suivants :

1^{ère} question : sur les trente copies consultées, neuf élèves ont jugé inutile de proposer ce tableau de classement. Ils ont présenté un autre type qui divise le texte en parties et ont demandé à faire des correspondances entre ces parties et les catégories sémantiques relatives à l'argumentation. C'est une initiative très remarquable de leur part, même s'ils n'ont pas suivi nos instructions. Ils ont parfaitement compris qu'il faut travailler sur la thèse et l'antithèse.

Dans dix copies, nous avons des questions qui reprennent intelligemment sous forme de tableau de correspondances les trois parties du texte. Là, les apprenants parviennent à examiner l'ensemble du texte et le fonctionnement structurel de l'argumentation. Ils ont dépassé la simple catégorie du pour et du contre.

L'aspect à souligner réside dans le fait que les onze restants ont travaillé avec l'idée du tableau habituel : les élèves ont repéré des verbes, des noms, des adjectifs, des expressions ou des petites phrases qui s'opposent en constituant ainsi les deux sèmes importants.

Par cette façon de faire, nous constatons qu'ils ont, dans l'ensemble, saisi l'ossature du texte.

2^{ème} question : nous avons noté que vingt élèves ont sélectionné des séquences textuelles qui ont trait à la thèse, l'antithèse ou les deux à la fois, et ont proposé trois réponses dont une seule est la bonne.

Dans cette variété de choix citée ci-dessus, plusieurs élèves ont choisi de poser la question sur le texte en entier pour savoir s'il s'agit d'une réfutation, d'une défense ou d'un pour et un contre à la fois.

Cette manière de procéder est intéressante car elle a rapport au type de texte, ce qui est aussi vivement conseillé.

Un autre cas a attiré notre attention, il concerne les quatre élèves qui ont travaillé essentiellement sur le titre. Il s'agit d'une réflexion intelligente sur le rôle du titre dans la compréhension d'un texte.

Pour conclure, nous devons signaler que six apprenants n'ont carrément pas abordé cette question. Ils n'ont pas saisi son contenu.

3^{ème} question : nous pouvons confirmer dès le début que nos élèves ont été intéressés par la typologie du texte qu'autre chose.

Pourtant nous sommes devant un thème explicite « le devoir à la maison », néanmoins seuls cinq ont relativement demandé des reprises lexicales.

Deux seulement se sont basés sur les substituts grammaticaux, tels que : les adjectifs démonstratifs (ceux, celles) et les pronoms personnels (leur, eux). C'est un choix réussi.

Les trois autres ont circonscris des thèmes qui reprennent le rapport d'opposition. Effectivement, c'est une tentative qui est plus structurelle que thématique.

Dans les vingt questionneurs qui restent, il y a ceux qui ont demandé par plusieurs reformulations, l'identification du thème, à partir du titre ou d'un paragraphe ciblé, ou l'expression qui montre le problème posé.

D'autres ont travaillé sur les deux thèses opposées. Neuf ont directement négligé, cette question.

Ceci nous permet d'affirmer, que cette question était difficile à réaliser, il faut penser à bien exploiter l'aspect thématique lors d'une séance d'apprentissage en invitant les élèves à chercher par quels mots ou par quelles expressions, il est repris ?

La question des reprises, a une valeur considérable dans la recherche du sens.

4^{ème} question : à la lecture des différentes copies, nous sommes satisfait. Le total de la classe a réussi à manipuler une activité lexicale issue du texte.

De ce fait, les questions tournent autour les notions suivantes : champ lexical, synonymie, antonymie, construction d'une phrase.

Nous avons rencontré quinze formulations qui invitent à rassembler les termes et les expressions qu'on assimile à « guerre, polémiques, opposées, soutiennent, réfractaires ». Le travail est intelligent, il est réalisé sur la base des deux points principaux : le thème (le lexique de l'accord et du désaccord) d'une part et la structure du texte (la thèse et l'antithèse) d'autre part.

Neuf questions qui demandent la recherche d'une synonymie (Ex : les réfractaires, les partisans), avec un réemploi personnel. Dans ce cas, les élèves ont préféré travailler sur l'axe de la structure. Nous pensons que ce choix est judicieux du fait que les mots sélectionnés sont chargés sémantiquement.

Enfin six questions qui travaillent l'antonymie, à travers les verbes : dévorer, exiger. C'est un choix arbitraire, peut-il vraiment contribuer dans l'édification du sens ?

Nous devons, dans les activités de lexique, montrer à nos élèves que nous pouvons exploiter le thème et les sous- thèmes pour atteindre un objectif purement sémantique en faveur de la construction du sens dans un texte. Il faut les orienter que la valeur des mots à rechercher, est relativisée en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent.

5^{ème} question : avec les questions de syntaxe, nous nous sommes réjoui qu'une bonne partie des élèves ait réussi à poser des questions intéressantes ayant relation avec le type textuel signalé.

Sur les trente élèves, nous avons distingué dix qui ont demandé de travailler sur l'expression « à l'inverse » : un connecteur de transition très fréquent dans les textes argumentatifs adoptant le plan dialectique. Six ont demandé l'identification du rapport logique, et dans le même ordre d'idées, il est davantage réconfortant de constater que quatre ont posé la question en proposant des articulateurs (dont un seul est valable), par lesquels il faut remplacer l'expression.

Il y a aussi six apprenants qui ont varié leur activité questionnante sur : un repérage des différents articulateurs énumératifs cités dans le texte ; la détermination d'une relation logique dans deux phrases, qu'ils ciblent dans le premier paragraphe, d'autres ajoutent autre chose en incitant dans la même question à faire les substitutions nécessaires : il s'agit des articulateurs « bien que, mais ».

Nous jugeons ce choix efficace car il prend en compte le rapport d'opposition, lequel est pertinent dans ce texte.

En fin d'analyse, soulignons que quatre élèves sont passés à côté. Ils ont sélectionné la deuxième phrase du dernier paragraphe et ont voulu travailler sur le rapport cause/conséquence. En somme, la question manque de clarté et de précision, l'idée de la cause/ conséquence n'a pas sa raison d'être dans ce contexte.

L'enseignant peut renforcer les acquis de ses apprenants sur des aspects syntaxiques, en adéquation avec les modèles textuels étudiés et leur lien avec l'élaboration du sens.

6^{ème} question : il nous semble que la structure du texte a joué un rôle déterminant dans le choix de cette dernière question.

Nous avons rencontré dans six copies cette formulation : « pourquoi les devoirs de maison constituent-ils "une guerre" » ? Une question ouverte, introduite par un interrogatif cherchant la cause.

A ce propos, huit élèves posent la question autrement et veulent savoir pourquoi les instituteurs et les parents sont partisans des devoirs, alors que cinq demandent à relever les justifications des réfractaires aux devoirs. Il y a également dans sept copies la dominance de la question se basant sur la complétion d'un tableau de classement, qui reprend toute la structure du texte, à savoir l'identification du problème posé, de la thèse, de l'antithèse et des arguments se rapportant au pour et au contre.

Nous constatons que ces questions participent pleinement à une construction du sens même si elles s'appuient sur l'idée de la thèse et de l'antithèse.

Cette analyse se termine par trois questions qui exigent de préciser la conclusion générale, il y a même un questionneur qui s'est interrogé sur l'avis des élèves répondeurs sur la problématique posée dans le texte. Nous affirmons qu'il s'agit là d'une contribution intelligente et significative.

Conclusion

Pour commencer, il convient de souligner les limites de notre champ de recherche. Nous devons reconnaître que notre échantillon expérimental (étayé sur l'analyse d'un questionnaire formé de six questions à élaborer selon des consignes bien précises, et un nombre d'élèves fixé par ce texte argumentatif) reste restreint, pas suffisamment représentatif du corpus choisi, pour permettre de juger de l'efficacité de l'étude que nous préconisons. Néanmoins, les résultats obtenus nous encouragent à partager avec les élèves l'outil didactique qui est la question lors de l'activité de lecture, et à les aider afin de mener au mieux leurs questionnements.

Nous pensons que beaucoup d'élèves ont bien réagi à ce type de travail. Les plus faibles ont davantage besoin d'une pédagogie différenciée prenant en compte leur niveau.

Les propositions collectées qui ayant trait à la compréhension, au lexique, à la syntaxe, ou à la synthèse d'ordre général, sont à traiter et à analyser minutieusement parce que l'idée du pour et du contre a été clairement identifiée.

Nous terminons par réaffirmer que le questionnement demeure un outil incontournable en lecture.

Si nous fournissons à l'élève la possibilité de construire ses propres questions, nous estimerons que cet instrument va lui permettre de deviner, même d'une manière relative, ce que les enseignants prévoient dans une analyse textuelle, à savoir le questionnement généralement évaluatif, et ce qu'il peut réussir, lui, à titre individuel grâce à ce procédé.

L'élève pourra faire ses propres visées pour chaque lecture et pour les différents types de textes, comme le résume Lusetti « *faire passer les élèves de savoirs acquis à des questions pour parvenir à des savoirs nouveaux et de nouvelles questions. Ce travail nous semble*

indispensable pour que les élèves interrogent vraiment les textes qu'ils liront et aient pour chaque lecture une visée précise.» (1996 :8).

Notes

(1) Voir « La compréhension en lecture » : 1990, p237.

(2) Voir annexe

(3) Voir sujets de Bac, depuis les années (90), jusqu'à nos jours.

Bibliographie

1-CEBE, SYLVIE, GOIGOUX, ROLAND, THOMAZET, SERGE. (2007). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne, p 17.

2-CICUREL, FRANCINE. (1991). Lectures interactives en langue étrangère. Paris. Hachette, p54.

3-DENHIÈRE, G. BEAUDET, S. (1992). Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris: Presses universitaires de France, p12.

4- DUMORTIER, J. (2001). Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur. Vie pédagogique, no 118, p 51-54.

5-HARVEY, FREDERIC. (2010). Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec, p48.

6-JOLIBERT.J. (1991). Des outils pour apprendre à questionner un texte. (Tome 2). Paris. Hachette Ecoles, p 25.

7-JORRO, A (1999). Le lecteur interprète. Paris : Presses universitaires de France, p20.

8-LUSETTI, MICHELE (1996). Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25, 2, p 20.

9-NONNON, E. (1992). Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes. Recherches (Lille, France), vol. 17, no 17, pp 97-132.

10-REHAILI, DJAMEL. (2011). La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble, p128.

Annexe : Texte : La guerre des devoirs à la maison

La guerre des devoirs continue de susciter des passions dans les écoles primaires. Bien qu'interdits, les travaux écrits que les enfants doivent accomplir après la classe, ont la vie dure. Jugés préhistoriques par les uns mais indispensables pour les autres, les exercices du soir font l'objet de polémiques qui cachent deux conceptions opposées de l'école.

Pour certains parents et instituteurs, l'école est un lieu d'effort et de discipline, le premier terrain où se prépare le dur combat de la vie professionnelle. Dans cette optique, les devoirs sont à eux seuls un exercice de méthode et d'organisation, la première victoire à remporter sur soi-même pour devenir un jour « le meilleur ».

Les partisans du travail à la maison soutiennent que l'effort exigé n'a rien d'insurmontable. Entre l'heure du goûter et celle du dîner, les petits peuvent sans préjudice, avaler un problème de mathématiques, dévorer une rédaction ou grignoter quelques exercices de grammaire. De nombreux instituteurs affirment que les élèves soumis à un travail personnel obtiennent de meilleurs résultats que les autres. En outre, l'apprentissage personnel prépare à l'enseignement secondaire où les devoirs sont le lot commun.

Enfin, certains enseignants soutiennent que l'heure des devoirs rapproche parents et enfants donnant l'occasion aux adultes de prouver qu'ils s'intéressent aux progrès des petits écoliers.

A l'inverse, les réfractaires aux devoirs s'élèvent contre cet empiétement de l'école sur la vie familiale et sur les loisirs de l'enfant. Les mères, traditionnellement chargées de veiller à la bonne démarche des devoirs, se plaignent d'autant plus qu'elles rentent tard de leur travail. Celles que doivent surveiller deux ou trois enfants en même temps, s'arrachent les cheveux.

Certains enseignants s'élèvent contre une pratique qui leur paraît renforcer les inégalités entre les élèves. Les enfants d'immigrés, dont les parents ne savent pas lire, souffrent constamment d'un grave handicap par rapport à ceux qui peuvent trouver une aide et des documents chez eux.

Raphaëlle Rerolle, in « le monde » du 12/11/87