

DEVOIRS A LA MAISON

Réussir son « métier d'élève » est devenu un enjeu majeur pour les enfants et, indirectement, pour leurs parents. Les familles essaient en effet d'agir sur les temps de vie des enfants en fonction de préoccupations scolaires ; 68% des élèves disent ainsi être interrogés plus d'une fois par semaine par leurs parents sur leurs résultats scolaires (Terrail, 1992). Qu'il s'agisse de l'aide quotidienne apportée aux enfants ou des stratégies développées pour leur apporter un meilleur environnement scolaire, les familles se distinguent, en cours d'année, par leur rapport à l'école. Cette importance accordée au travail et aux normes de conduite qui s'y rattachent s'illustre également dans les observations données par les enseignants dans les carnets de correspondance : « *manque de travail sérieux* », « *absence de travail* », « *élève trop dissipé* »... (Zaffran, 2000). Le manque de travail est en effet la première explication donnée par les professeurs pour justifier des difficultés scolaires.

Ainsi, si on attend aujourd'hui des enfants qu'ils s'investissent pendant les heures de présence en classe, on attend également d'eux qu'ils prolongent la journée scolaire le soir dans la sphère familiale. Le travail est en effet censé continuer après la classe, sous forme de leçons et de devoirs.

Toutefois cette attente s'adresse plus particulièrement aux élèves de secondaire puisque depuis 1956 une circulaire interdit formellement aux enseignants de primaire de donner des devoirs écrits à la maison. Mais les limites de cette interdiction tantôt réduite aux devoirs, tantôt aux travaux écrits, sont plus ou moins nettes. La succession des textes rappelant l'interdiction (1956, 1961, 1971) montre les réticences rencontrées dans son application ; malgré la loi, les devoirs continuent en effet à être donnés aux enfants de primaire. Un accord implicite semble être passé entre professionnels pour outrepasser la règle. La venue et la position des inspecteurs n'influent d'ailleurs en rien la pratique des enseignants puisque, selon eux, « *ils ne cherchent pas à savoir* », « *ils n'abordent pas le sujet* » et « *ne posent surtout pas la question qui va m'amener à dire que je donne des devoirs à la maison* » (Rep d'Echirolles, 2001).

Pour le secondaire, les textes officiels soulignent la légitimité, la nécessité et l'importance pédagogique du travail à la maison mais édictent à son sujet un certain nombre de règles. Si « *les élèves ont à accomplir à l'étude ou à la maison un certain nombre de tâches obligatoires* », « *la tâche exigible (...) doit être définie avec une souplesse suffisante et (...) être individualisée autant qu'il se peut* » (circulaire du 12/12/1951).

Mais depuis 1961, aucun texte de portée générale n'est consacré directement au travail personnel des élèves. Tout se passe comme si ces tâches faisaient partie de la culture implicite du système éducatif, sans qu'il soit nécessaire de revenir à ses objectifs, ses modalités et à son ampleur. Selon Larue, « *Dans 1 cas / 4 seulement, des modules spécifiques se rapportant au thème (du travail personnel) sont offerts parmi les formations des IUFM* ». De surcroît, ils

sont facultatifs et ne s'adressent qu'à un faible pourcentage de stagiaires. « *Faute de priorités affirmées et de références claires, faute aussi d'une conscience nette de l'importance du travail personnel hors de la classe dans les apprentissages et la réussite, ce thème est négligé lors de la formation initiale* » (Larue, 1994).

Pourtant, les devoirs à la maison semblent être de ces sujets éducatifs qui provoquent rapidement la discussion. Objet de polémique, le travail à domicile laisse rarement indifférent les acteurs directement ou indirectement concernés par cette tâche scolaire. Comme le soulignent Favre et Steffen (1988), cette pratique est à la fois « *désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisant et source de tension* ». Ainsi, comme dans chaque débat, partisans et opposants s'affrontent sur le sens, l'utilité, les caractéristiques du travail à la maison.

Toutefois, l'état des lieux des articles consacrés à ce sujet en France a permis de noter le décalage existant entre le nombre limité de recherches dites scientifiques et l'abondance de réflexions relevant davantage du discours d'opinions, via internet et les magazines familiaux. Nombreux sont en effet les textes dont les arguments justifiant ou critiquant les devoirs s'appuient sur l'expérience privée et les ressentis des différents acteurs ; les données scientifiques permettant d'établir un état des lieux précis de la situation restent limitées. Curieusement, malgré l'importance de cette activité dans la vie des enfants et plus généralement dans celle des familles, peu de chercheurs français semblent s'être intéressés de près à ce sujet. Peut être parce que personne n'a encore trouvé de réponses claires quant à leur vertu ou à leur inefficacité ; un ensemble d'arguments et de justifications s'affrontent donc sur le bien fondé ou les risques des devoirs à la maison.

Cette problématique liée au travail scolaire hors de la classe n'est pourtant pas une question contemporaine. L'analyse historique des articles consacrés aux devoirs à domicile dans le périodique « l'éducateur » par Capolarello et Wunsche (1999), a permis de mettre en exergue l'ancienneté du débat : dès 1865, les devoirs font l'objet de réflexion : plus de 70 numéros de cette revue traitent du sujet entre 1865 et 1900. Les devoirs à domicile semblent ainsi être un sujet de longue date qui resurgit régulièrement.

Le présent chapitre ne vise pas à donner une réponse à ce débat mais souhaite plutôt proposer un éclairage sur les caractéristiques des devoirs à la maison (en terme de volume horaire et de contenu) et sur les conditions dans lesquelles se déroule le travail scolaire d'après classe. Le recueil des données a également permis de synthétiser les recherches menées sur l'éventuelle légitimité et efficacité pédagogique du travail à domicile.

LES DEVOIRS A LA MAISON, QUELLE CHARGE DE TRAVAIL ?

Pour plusieurs chercheurs, le travail à la maison est source de fatigue, d'angoisse et de saturation, et ce, tant pour les enfants que pour les parents. Mais qu'en est-il vraiment en primaire et en secondaire ? Combien de temps par jour les élèves consacrent-ils à cette tâche scolaire ? Quelles sont les réactions des différents acteurs concernés ?

1 - LES DEVOIRS A L'ECOLE PRIMAIRE

Il convient de dissocier le primaire du secondaire car si personne ne remet en question l'existence d'un travail scolaire hors classe au collège et au lycée, la situation est différente en primaire (Larue, 1995). **Depuis 1956 une circulaire**, réactualisée en 1994, **interdit aux enseignants du premier degré de donner des devoirs**, ceux-ci devant se limiter au travail oral. « *Des études récentes ont (...) mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal (...) d'un enfant de moins de onze ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue* » (circulaire 29/12/1956).

Pourtant, aujourd'hui 80 à 90% des écoles ignorent les textes officiels. Malgré l'interdiction, les devoirs font partie intégrante du cycle primaire.

Il est en fait **difficile d'évaluer le temps passé aux devoirs** car les attitudes des élèves et les exigences des enseignants sont variables. Selon que l'on s'intéresse aux estimations des uns ou des autres, les chiffres caractérisant la quantité de travail demandée ou fournie est différente.

Les enseignants n'ont par exemple pas tous les mêmes exigences en termes de travail à la maison. Selon Tedesco (1985), la fréquence des devoirs est souvent corrélée avec la quantité de travail demandé ; les enseignants qui donnent peu fréquemment des devoirs sont également ceux qui en donnent moins quantitativement. La charge de travail à la maison peut alors varier du simple au triple en CM2. Mais outre les enseignants, ce sont également les enfants qui présentent des rythmes de travail différents. Selon Larue, le temps passé quotidiennement aux devoirs en CM2 peut ainsi passer de 22 minutes à 45 minutes selon les élèves.

	CP	CE 2	CM2
Elèves lents	27	37	45 minutes par soir
Elèves moyens	18	25	31 minutes par soir
Elèves rapides	12	16	22 minutes par soir

Quoi qu'il en soit, comme le souligne l'étude menée par le REP d'Echirolles (2001), « *faire correctement son travail semble nécessiter plus de temps que les enseignants ne le prévoient* ». Le temps évoqué par les professeurs des écoles est en effet inférieur à celui évoqué par les parents et les enfants.

La limite en deçà de laquelle les enseignants considèrent qu'ils ne donnent pas ou presque pas de travail à la maison est évaluée à 2 heures par semaine (Tedesco, 1985). Les enseignants reconnaissent la fatigue des enfants avant les vacances et en fin de semaine mais ne disent rien sur les fins de journée ; selon eux, les devoirs ne relèvent en effet pas d'un apprentissage et sont censés ne pas demander plus de 20 minutes de travail.

Pourtant, selon un bénévole, « *en CP il faut compter entre 30 minutes et 1 heure pour faire ses devoirs* » ; ce constat est également évoqué par un parent qui rappelle que sa « *fillette en CM1 n'a pas fini ses devoirs quand elle sort de l'étude* ». Le temps consacré aux devoirs à la maison semble en effet être facilement supérieur dès lors que ce ne sont pas les enseignants mais les familles qui sont interrogées. Pour illustration, dans une même étude, alors qu'un professeur d'école évalue le travail quotidien en CM1 à ½ heure « pour les élèves les plus lents », un élève de CM1 « dégourdi » dit avoir passé jusqu'à 1 heure sur des exercices de mathématiques (Bobash, 1994).

Un autre aspect lié au temps consacré aux devoirs à la maison est souligné par Dubois et Dubois qui évoquent une « **contradiction sur la gestion du temps** ». Si les devoirs à domicile demandent, on l'a vu, un temps non négligeable aux enfants, les enseignants doivent également consacrer une partie de leur emploi du temps à ce travail. Entre la préparation, l'explication des consignes, la correction ou encore la récitation, ½ heure à ¾ d'heure par jour sont consacrés à la gestion des devoirs à la maison (Richard, 1990). Selon certains enseignants, 1/5^{ème} de leur temps de travail hebdomadaire concerne le travail demandé aux élèves après les heures de cours.

Pourtant, parallèlement les enseignants se plaignent de la surcharge du programme et de leur difficulté à terminer ce dernier à la fin de l'année scolaire. Ils se raccrochent alors aux devoirs pour les activités de mémorisation et de répétition, activités qui ne sont, on le verra, guère intéressantes pour la partie « découverte » des apprentissages, mais sont peut-être indispensables. Les auteurs s'interrogent de ce fait sur l'utilité à vouloir consacrer autant de temps à une activité dont le sens est parfois critiqué.

2 – LES DEVOIRS DU SECONDAIRE

Au regard des changements sociaux, tout concourt a priori à rendre les élèves moins disposés aux études : un recrutement plus démocratique, une augmentation de la distance culturelle avec le lycée, une évolution des mœurs vers une éducation plus libérale... (Prost, 1983). Mais contrairement au discours généralement tenu par les enseignants sur la baisse des horaires de cours, le taux moyen d'enseignement théorique au collège a augmenté de 3 heures en 20 ans : il atteint en 1998 une moyenne de 30 heures (Zaffran, 2000). Le collège est d'ailleurs l'institution au sein de laquelle les adolescents passent la majeure partie de leur temps puisque sur une année, 48% du temps de veille de l'adolescent est consacré au collège. Plus de 11 heures sont en effet quotidiennement investis dans l'école, en terme de trajets, de devoirs et d'heures de présence. Dans le même sens, la consultation nationale des lycées en 1983 a confirmé la surcharge des journées scolaires (Prost, 1983).

Parmi ce rythme scolaire chargé, les devoirs quotidiens imposent donc aux élèves un temps de travail supplémentaire aux heures de classe. Mais là encore il est **difficile d'avoir une vision précise du volume horaire** consacré exclusivement aux devoirs. Selon les rapports d'études, la moyenne quotidienne et hebdomadaire fluctue. Pour exemple :

	Larue « Le travail personnel des élèves en dehors de la classe », (selon les élèves), 1995	Guillaume et Maresca « Le temps de travail en dehors de la classe, vu par les enseignants », 1995
6 ^{ème} – 5 ^{ème}	6 à 8 heures par semaine	11 heures par semaine
4 ^{ème} – 3 ^{ème}	8 à 10 heures par semaine	17 heures par semaine
Lycée	10 à 15 heures par semaine	20 heures par semaine

Cette imprécision et cette variation dans les données s'expliquent en partie par le fait que « l'emploi du temps indicatif du travail personnel » prévu par la circulaire de 1951, est en fait rarement effectif. Selon cette circulaire, le conseil de classe doit établir « *un plan de travail des élèves en dehors de la classe* » pour fixer « *le nombre et l'importance des leçons (...), le nombre et l'importance des devoirs, les méthodes qui conduiront à leur assurer la plus grande efficacité* ». Mais au-delà du fait que l'emploi du temps est quasi inexistant, il reste de surcroît bien souvent à l'état formel et est rarement adapté aux remarques des parents et des élèves.

Pourtant, les différents acteurs directement et indirectement concernés par le travail à la maison n'évaluent pas de la même manière le temps nécessaire à cette tâche. Tout comme en primaire, on constate un **écart entre les attentes des enseignants et le vécu des familles** :

A travers l'étude du REP d'Echirrolles (2001), il apparaît en effet flagrant que les **professeurs** ont tendance à sous-estimer le temps consacré aux devoirs par les élèves. Selon

un enseignant, il faut compter « 1 heure par jour pour les devoirs et les leçons en maths » et un autre estime qu'« ils ne devraient pas mettre plus de 30 minutes dans (s)a discipline ».

Mais là encore, quand on interroge les familles des **collégiens** ou les bénévoles qui aident au travail à la maison, le discours est différent : « les élèves n'ont pas terminé leurs devoirs quand ils quittent l'étude dirigée », « en 1 heure, un élève qui travaille de façon constante a le temps de faire les exercices de deux matières différentes. En sortant de l'aide aux devoirs il lui reste les autres matières éventuellement et les leçons ».

En ce qui concerne les **lycéens**, 53% disent consacrer quotidiennement 1 à 2 heures au travail à la maison et 27,5% plus de 2 heures par jour. En terminale, il n'est pas rare que certains prennent d'eux mêmes l'initiative de faire des exercices qui ne leur sont pas demandés (Larue, 1994). Avec une moyenne hebdomadaire de 11 heures destinées aux devoirs, une semaine lycéenne s'étend, avec les cours obligatoires, à une 40aine d'heures de travail (Barrère, 1997).

Toutefois, cette moyenne est variable entre garçons et filles puisque ces dernières consacrent environ 2 heures de plus au travail à la maison et cherchent davantage à planifier leur travail scolaire. Contrairement aux filles pour qui les difficultés scolaires coexistent avec des comportements conformes aux normes scolaires, le temps que les garçons consacrent aux devoirs a tendance à diminuer avec le niveau scolaire. Ils présentent davantage d'attitudes qui entrent en contradiction avec les exigences de la scolarité (Caille, 1993).

Quasiment tous (87%) disent chercher à s'avancer mais pour la moitié d'entre eux cette exigence reste difficile à tenir : « J'arrive pas à gérer mon temps (...) à bien m'organiser ». En effet, si $\frac{3}{4}$ des lycéens rencontrés par Larue (1994) jugent le travail convenable en termes quantitatifs, ils contestent surtout sa répartition, notamment lors de la course aux notes en fin de trimestre. Pour compenser les déséquilibres entre les disciplines, les élèves ont alors tendance à choisir leur travail selon des critères d'utilité, notamment en fonction des choix d'orientation.

Le temps de travail est en fait fonction de l'opinion que l'enseignant va avoir des capacités de ses élèves (Guillaume, Maresca, 1995). C'est ainsi qu'il existe de grandes différences selon les classes d'un même établissement. Plus de 40 minutes peuvent être demandées dans chaque discipline si l'enseignant estime avoir une bonne classe ; à l'inverse, dans les classes les plus faibles, beaucoup plus d'exercices seront réalisés en classe. D'une manière générale, les enseignants ne pensent pas à l'élève moyen lorsqu'ils donnent les devoirs mais à celui qui est à l'aise et qui souhaite, éventuellement, poursuivre ses études dans la discipline concernée. Il y a donc une exigence qui est parfois en décalage avec les possibilités des élèves, créant un temps consacré aux devoirs beaucoup plus élevé que ce que peuvent penser les enseignants. « Un jour j'ai rencontré une mère d'élève qui m'a expliqué que sa fille avait mis plus d'une heure pour faire une carte de géographie. Je pensais que le travail sur cette carte devait prendre $\frac{1}{4}$ d'heure, pas plus (...). Je me suis aperçue que les idées que j'avais sur le temps nécessaire pour faire le travail étaient fausses (...). Il fallait beaucoup plus de temps que je ne l'imaginai », un professeur de collège (Rep Echirrolles, 2001).

3 –REGARD SUR D'AUTRES PAYS

En France, ce temps consacré au travail d'après classe est d'autant plus critiqué par certains chercheurs que le pays a un des plus forts taux de charge scolaire annuelle, seul le Luxembourg fait en effet plus : 936 heures de présence dont 855 heures d'enseignement (Eurydice,1995). Selon le chronopsychologue R.Clarisse, les élèves de l'école primaire font plus de 35 heures par semaine, et ce, sans même compter le temps consacré aux devoirs du soir (Begoc). On est donc loin des prescriptions de la circulaire de 1951 qui rappelle que « *le travail doit être strictement limité* » et que « *sa durée ajoutée à l'horaire total de classe ne doit pas (...) égaler l'horaire de travail que l'on demande à un adulte* ».

Ce décalage entre la législation et la réalité semble être connu de tous et est une situation qui ne se limite pas à l'Hexagone. Elle se retrouve par exemple en Belgique où le ministre de l'enseignement fondamental a souhaité mettre en place en 2000 un décret réglementant plus précisément le volume horaire des devoirs à la maison (Ufapec, 2000).

	Temps consacré quotidiennement aux devoirs en Belgique	Temps de travail quotidien souhaité par le ministre de l'enseignement fondamental
1^{er} cycle	80% travaillent jusqu'à 30 minutes	Absence de travail à la maison
2^{ème} cycle	2/3 travaillent plus de 20 minutes	20 minutes maximum
3^{ème} cycle	½ travaillent plus de 30 minutes	30 minutes maximum

Aux Etats Unis, le débat sur le rythme de travail des enfants est également central dans les discussions. Les devoirs à la maison font partie de ces sujets très controversés qui font rapidement démarrer le débat Outre Atlantique (Kravolec et Duell, 2001).

Mais avant de présenter les arguments recensés dans ces différentes recherches étrangères, il est essentiel de *prendre certaines précautions*. Trop souvent les études ont tendance à ne pas rappeler le contexte dans lesquelles elles sont menées. Or, les données quantitatives perdent de leur signification dès lors qu'elles ne sont pas contextualisées. De ce fait les comparaisons, voire même les conclusions de certaines recherches, doivent être prises avec beaucoup de recul pour éviter les confusions.

Par exemple, avant de chercher à comparer l'efficacité du travail à domicile entre pays il faut préciser la définition sur laquelle on s'appuie lorsqu'on évoque les « devoirs à la maison ». Cooper présente les devoirs comme « *des tâches demandées aux élèves par leurs professeurs qui doivent être faites en dehors des heures de cours* » (rapporté par Trautwein et Koller, 2003). Au regard de cette définition, les coréens consacrent moins de temps que les français à cette tâche scolaire. Toutefois, peut-on pour autant conclure qu'ils consacrent moins de temps au travail scolaire après la classe que les élèves français ? Limiter le temps de travail après classe aux seuls devoirs à la maison revient à négliger le temps passé dans des activités annexes, pourtant fortement développées en Corée. Les systèmes d'aide et

d'accompagnement à la scolarité sont en effet intégrés au système éducatif coréen ; leur temps de travail après la classe ne se limite pas aux devoirs à domicile demandés par les enseignants (voir chapitre sur les cours particuliers). De même, au Japon, 59% des élèves de 8^{ème} suivent des leçons privées en supplément de l'école ; ces « jukus » ne peuvent être comparés aux études surveillées françaises (Trautwein, Koller, 2003).

Une attention toute particulière doit donc, d'une manière générale, être accordée au contexte dans lequel les devoirs s'inscrivent. Dans les données qui suivent, on ne connaît par exemple ni la journée de travail au sein de l'école, ni les modèles d'organisation familiale, ni même la conception de l'enfance et de l'adolescence sur lesquels s'appuient les modèles éducatifs. Toutes ces indications sont pourtant essentielles à prendre à compte pour pouvoir ensuite comparer internationalement certains résultats liés à l'efficacité des devoirs. C'est donc avec une grande prudence qu'il faut considérer les comparaisons suivantes.

D'après une enquête internationale du National Center for Education Statistics menée dans 18 pays, nombreux sont les élèves de 13 ans qui consacrent au minimum 2 heures par jour aux devoirs. Toutefois aux Etats Unis, le temps passé est moindre, et ce, quel que soit le degré d'enseignement (Van Hooris, 2003) :

	9 ans	13 ans	17 ans
Travaillent plus de 2 heures par jour	5%	8%	12%
N'ont pas de devoirs à faire	26%	24%	26%
Ont à faire des devoirs mais ne les terminent pas	4%	5%	13%

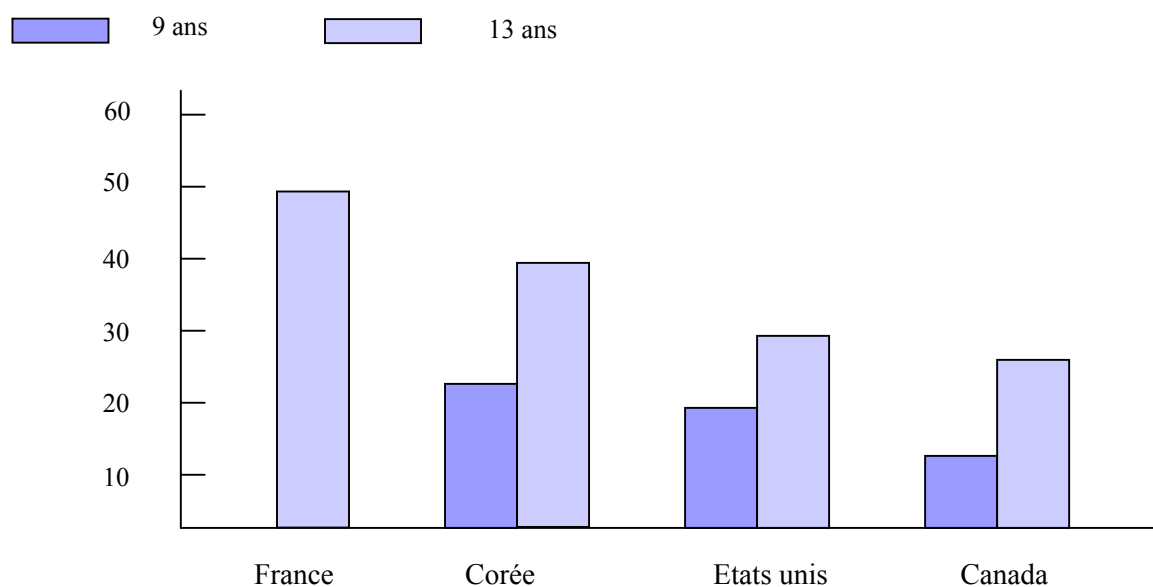
Pour plusieurs chercheurs américains, si les élèves des Etats Unis ont des scores inférieurs aux autres pays lors des tests internationaux, c'est parce qu'ils passent moins de temps à étudier. Ainsi, en 1990, un des buts de la politique éducative de G. Bush était d'augmenter le travail en classe et les devoirs à la maison (Bedard, 1994). Un chercheur américain (Bempechat) a affirmé lors d'une conférence que « *Nous ne pouvons pas simultanément nous plaindre de la funeste performance des élèves américains à chaque comparaison internationale de réussite scolaire et se plaindre de donner trop de devoirs à nos enfants* » (Kravolec et Duell, 2001).

En effet, une étude menée par Holmes (89) dans une école secondaire sélective de garçons (rapporté par Rome, 1989), indique qu'au temps minimum consacré aux devoirs correspondent des performances inférieures à la moyenne de l'établissement. Une corrélation semble être établie entre le temps passé par les enfants sur les devoirs et les résultats scolaires. Pourtant, en 1995, la troisième étude internationale en mathématiques et en sciences (TIMSS) a montré que le Japon et l'Allemagne donnent moins de devoirs à la maison mais dépassent le niveau des élèves américains (Kravolec et Duell, 2001). Les résultats ne sont en effet pas forcément indexés au temps consacré aux devoirs ; la manière dont on conçoit les apprentissages dans les écoles peut également influencer les conclusions.

Une étude transculturelle (Bédard, 1994) montre que c'est dans les sociétés où la réussite scolaire est valorisée que les parents et le personnel enseignant considèrent les devoirs comme un outil d'apprentissage indispensable à la réussite des élèves. Contrairement à la Chine ou au Japon, les Etats Unis n'accordent pas une grande valeur aux devoirs en tant que processus d'apprentissage. En conséquence, les élèves de première année en Chine font 10 fois la quantité de travail demandé aux Etats Unis. De plus, les élèves asiatiques disent davantage apprécier faire les devoirs et y consacrer du temps (Solomon, Warin, Lewis, 2002).

D'ailleurs, une recherche québécoise (Goupil, Comeau et Dore, 1997), dont l'objet est de décrire la perception des élèves par rapport aux devoirs, montre que la majorité d'entre eux consacre 50 minutes par jour à cette tâche alors qu'ils souhaiteraient y consacrer 28 minutes. Les enfants ne sont majoritairement pas contre les devoirs (32% souhaitent qu'il n'y en ait pas) mais une proportion importante reconnaît n'avoir que « parfois » le goût de les faire.

Pourcentage d'élèves qui disent passer 2 heures ou plus par jour sur les devoirs demandés par leurs



enseignants
(source : NCES, indicateur25)

Comme nous l'avons précédemment évoqué, *il est toutefois difficile de donner sens à ces comparaisons quantitatives* ; si l'organisation et la politique éducative nationale ne sont pas soulignées, les données perdent leur signification. Le temps de travail consacré aux devoirs à la maison dans chaque pays s'inscrit en effet dans un système particulier qu'il importe de préciser.

↳ La question du rythme des enfants est en effet centrale dans la manière actuelle de penser les activités des enfants. C'est ainsi que depuis le début du siècle des circulaires apparaissent pour réglementer la charge de travail des élèves. Mais peut-on vraiment savoir quelle est la durée optimale du travail à la maison ? Fixer une durée, n'est ce pas considérer tous les enfants égaux dans la manière de faire leurs devoirs ? (Dubois et Dubois).

Il est nécessaire de connaître la situation en termes de charge de travail mais il apparaît également essentiel de réfléchir au sens et au contenu de cette tâche scolaire. Au lieu de se focaliser sur le temps accordé aux devoirs (celui-ci n'étant pas forcément respecté), plusieurs chercheurs préfèrent en effet se concentrer sur le but de ce travail, sur le sens que l'on souhaite lui attribuer.

LE CONTENU DES DEVOIRS A LA MAISON

1 – CARACTERISTIQUES DES DEVOIRS

➤ Complémentarité de l'écrit et de l'oral

En 1912, un Inspecteur Académique (celui de la Haute Marne) décide de « supprimer absolument les devoirs écrits dans la famille », notamment pour risque de surmenage. Mais c'est en 1956 qu'une circulaire interdit formellement les devoirs écrits : « *aucun devoir écrit, soit obligatoire soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors classe* ».

Pourtant, les études prouvent que la majorité des devoirs à la maison donnés actuellement ne se limite pas aux leçons et aux travaux oraux. Selon une enquête en 2002, menée par Begoc, 55% des enseignants du primaire reconnaissent ne pas appliquer l'instruction de 1956 puis de 1994, rappelant que le travail se limite à des activités orales. Si les leçons occupent une place importante, l'écrit côtoie également l'oral dans les devoirs à la maison. La lecture qui représente, selon Tedesco (1985), la majorité des devoirs de CP, est complétée dès le CE1 par des travaux écrits. Ce type de travail s'installe véritablement en CE2 où les tâches se diversifient (opérations, grammaire, vocabulaire...). En CM2, de nouveaux travaux écrits apparaissent, répondant à des logiques temporelles différentes ; des dossiers, des rédactions sont en effet demandés sur une périodicité plus étendue afin de préparer l'entrée en 6^{ème}.

Ce travail écrit se compose donc d'exercices et de devoirs, distinction faite par la circulaire de 1956. Les premiers, les plus courants, sont des applications directes de la leçon et visent à une compréhension immédiate ; les seconds sont des exercices qui « *impliquent un quadruple effort de réflexion, de composition, de rédaction et de présentation* » (circulaire de mai 1961). Plusieurs classifications des travaux écrits ont en fait été proposés par les

chercheurs et législateurs. La catégorisation la plus récurrente dans les études recensées est celle de Lee et Pruitt (Hong, Topham, 2000) qui distinguent :

- Les devoirs de pratique dont l'objet est de renforcer les acquisitions
- Les devoirs de préparation qui visent à donner aux élèves une connaissance du sujet prochainement étudié en classe
- Les devoirs de poursuite dont l'objet est de faire utiliser aux élèves des concepts dans d'autres situations
- Les devoirs de créativité qui relèvent davantage de l'analyse

Nous constaterons cependant que ce qui pose le plus de difficultés aux élèves dans le travail à domicile n'est pas tant l'exercice écrit qui, en primaire, demande apparemment peu de réflexion (devoirs de pratique), mais davantage la leçon à apprendre.

➤ Des devoirs simples et uniformes

Ces devoirs à la maison cachent un véritable paradoxe que Maulini décrit comme « le paradoxe d'apprentissage scolaire » (Maulini, 2000). Afin d'éviter aux parents d'avoir une charge et une pression trop importante lors du travail à la maison, les enseignants ont tendance à proposer des devoirs suffisamment simples pour que le travail soit l'œuvre de l'élève et non de sa famille. De ce fait, les tâches demandées aux élèves sont principalement des activités de mémorisation et de répétition, activités qui ne demandent à l'enfant ni réflexion, ni aide extérieure.

Or, plus le savoir est décomposé, moins il est mobilisateur et efficace en terme d'apprentissage. Prost (1983) constate que les exercices actuellement proposés sont « uniformes, répétitifs et monotones » et propose alors d'offrir aux élèves une finalité extérieure à l'école pour surmonter ce sentiment de gratuité des études. « *Sous l'influence d'idéologies technicistes qui réduisent l'apprentissage intellectuel à un processus linéaire de transmission de connaissances, suivi d'exercices d'application, nous sommes en train d'appauvrir les études* ».

Toutefois, ces tâches répétitives peuvent permettre l'acquisition d'automatismes et de routines nécessaires à l'apprentissage de l'enfant. En effet, certains mécanismes doivent être nécessairement intégrés par l'enfant pour le bon déroulement de sa scolarité. Or, ces tâches de mémorisation ne peuvent être faites sur le temps scolaire ; les devoirs à la maison offrent alors la possibilité à l'enfant d'intégrer ces automatismes qui permettront ensuite d'acquérir de nouvelles connaissances, sans être pénalisé par une réflexion de chaque instant sur des éléments de base. Il est par exemple très difficile de rédiger un texte structuré si l'orthographe de chaque mot soulève des difficultés et nécessite une réflexion. Certaines compétences doivent devenir des réflexes pour pouvoir ensuite progresser. Parfois jugé comme étant peu attrayant pour l'enfant, ce type de devoirs se révèle cependant incontournable pour acquérir des automatismes de base.

Outre les arguments liés à la problématique du rythme de travail des enfants, le sens accordé au travail personnel fait donc aujourd'hui débat. Plusieurs auteurs s'interrogent sur l'utilité des devoirs à la maison au regard de leurs formes et de leurs contenus. Cet aspect du travail est souvent souligné par les chercheurs qui s'interrogent sur l'efficacité des activités de répétition, de mémorisation et sur les conséquences que cela peut avoir en terme de motivation et de rapport au travail scolaire.

Pour les enseignants, un des principaux objectifs des devoirs est de favoriser l'autonomie des élèves ; de ce fait, ils insistent particulièrement sur l'aspect solitaire du travail à la maison. Mais travailler sur des exercices faciles et répétitifs favorise-t-il vraiment l'autonomie ? Selon Perrenoud (1990), l'autonomie ne s'atteint pas en donnant aux élèves des consignes pour qu'ils agissent seuls. Travailler par nécessité, par calcul et souvent sans envie n'a pas véritablement de sens. « *L'autonomie cela s'apprend peut être mais pas dans la solitude, pas face aux tâches démotivantes imposées par le maître, sans nécessité bien établie* », (Richard, 1990).

D'ailleurs l'étude québécoise menée en 1997 par Goupil, Comeau et Dore constate que pour 72% des enfants, les devoirs font moins aimer l'école. Les devoirs ne semblent donc pas avoir d'« impact motivationnel positif » pour ces élèves. Ces derniers semblent surtout apprécier les devoirs qui laissent place à l'autonomie, notamment ceux qui prennent la forme de projets. Plusieurs auteurs insistent d'ailleurs sur cette dimension qui permet aux enfants de s'engager dans un travail intellectuel non par devoir mais parce que le projet importe. Pour que les devoirs prennent sens pour les élèves, il semble en effet essentiel de leur proposer des tâches pertinentes dont la finalité est intégrée.

Contrairement au discours généralement tenu par les parents et les enseignants, les devoirs ne peuvent être, selon plusieurs chercheurs, un moyen efficace de lutter contre l'échec scolaire. Ils peuvent d'autant moins répondre à cet enjeu que ce sont des tâches faciles, simplifiées (à ne pas confondre avec des tâches de répétition). Il faut que l'échec soit attaqué à la racine par un enseignement différencié en classe et non par des « compensations illusoire » (Perrenoud, 1990). Mais seuls 41% des enseignants sont convaincus de l'intérêt d'une pédagogie différenciée et 59% des parents pensent que les devoirs doivent être uniformes à tout le monde.

En Espagne « *les devoirs à domicile ne sont positifs que s'ils peuvent constituer une réponse au cas individuel de tel ou tel élève* » ; c'est en fait le pays européen où le prescrit légal est le plus avancé puisque la réglementation estime également que « *pour le cycle moyen et supérieur (8 – 14 ans), les devoirs à caractère mécanique, passif ou répétitif sont inadéquats* ».

➤ Exemple d'une nouvelle conception des devoirs dans une école genevoise, en Suisse : les Temps de Travail à la Maison (TTM) (Mottet, 1999)

En 1991, l'Unité Coopérative d'Enseignement (UCE) des Bossons à Genève décide de mettre en place une nouvelle forme de travail à la maison qui évacue le débat sur le maintien ou la suppression des devoirs pour focaliser la réflexion sur la forme et le but du travail à domicile. Le TTM est censé permettre aux élèves de se prendre en charge, de s'organiser seuls et de présenter à la classe des compétences valorisantes.

Concrètement, les enseignants alternent entre des TTM imposés (exercices, poésie, mémorisation de pièces de théâtre...) et des TTM à choix. Pour ces derniers, les élèves ont à choisir parmi une liste le travail qu'ils souhaitent faire à la maison puis qu'ils auront à présenter en classe ; il peut alors aussi bien s'agir de dessins, de tours de magie, de sketches, de recettes de cuisine, de bricolage ou de présentations de livres.

L'auteur constate des différences entre l'analyse des enseignants, des parents et des enfants habitués aux devoirs classiques et ceux qui bénéficient des TTM à choix.

Selon les enseignants de l'UCE des Bossons, les TTM à choix sont moins susceptibles de créer des conflits dans la famille que les devoirs traditionnels. Les parents confirment d'ailleurs cette perception ; ils constatent en effet une baisse de tension lors de cette tâche scolaire et insistent sur leur motivation à s'investir dans le travail à domicile de leur enfant. Parents et enseignants semblent avoir de nombreuses attentes quant à la place de ces travaux dans les relations famille – école.

Thématique complexe, les conceptions sur l'autonomie sont diverses. Selon certains enseignants, l'autonomie s'acquiert par le fait de travailler seul chez soi et de prendre régulièrement l'habitude de cette tâche scolaire. Pour les enseignants de l'UCE, c'est davantage en apprenant à gérer, réaliser et à présenter le travail que les élèves deviennent autonomes. Les enfants semblent également davantage motivés par les TTM à choix que par les devoirs imposés. Selon un enseignant, « *Ils sont très motivés par leurs projets personnels* » puisque les TTM offrent davantage de responsabilité et de liberté aux élèves.

Toutefois ces résultats mériteraient d'être mis en relation avec les caractéristiques sociales et scolaires des élèves. En effet, avant d'assurer la pertinence de ce mode de travail, il faudrait connaître quels sont les élèves à qui on donne ces types de devoirs. On peut en effet supposer que l'efficacité est fonction des caractéristiques des élèves.

2 – UN SENS PLUTOT FLOU POUR LES ELEVES

Au regard des différentes études, on constate que pour les élèves, les aspects négatifs liés aux devoirs à la maison concernent surtout la quantité de travail (notamment, la mauvaise répartition) mais aussi le sens de ces derniers. En primaire, si la majorité des enfants ne semblent pas être contre le travail à la maison, seuls 16% sont pourtant capables de donner du sens à cette activité (Begoc, 2002).

➤ « Le plus difficile c'est d'apprendre les leçons », élève de 3^{ème}

Si nombre d'enseignants sont prêts à renoncer aux devoirs, tous estiment les leçons indispensables pour entraîner la mémoire. Mais l'omniprésence des leçons dans le travail à la maison, n'empêche pas le fait que ce soit l'exercice pour lequel les élèves éprouvent le plus de difficultés. L'absence de support pour cette tâche leur demande en effet plus d'efforts (REP Echirolles, 2001). L'apprentissage de la leçon est une commande implicite en début d'année que les professeurs ne réitèrent que rarement par la suite ; les enseignants n'imaginent pas à quel point les élèves sont pourtant dans le flou pour apprendre les leçons.

Cet exercice est surtout travaillé dans la perspective de l'évaluation bilan ; les élèves parlent d'ailleurs davantage de « préparer un contrôle » que « d'apprendre une leçon ». « *Les leçons, si on n'est pas interrogé, ça ne sert à rien* » (élève de 5^{ème} - REP d'Echirolles, 2001). Il existe ainsi un véritable « flou » autour de l'expression « apprendre une leçon », dont le sens et la méthodologie ne vont pas de soi pour les élèves.

Le travail laisse aujourd'hui peu de place à la mémorisation, à l'imitation car il s'est technicisé ; si avant on apprenait par cœur, aujourd'hui on attend des élèves une mémorisation logique de concepts. Cette évolution a créé une certaine opacité chez certains élèves autour du sens des activités, des apprentissages à effectuer et des savoirs à mobiliser lorsqu'ils sont seuls. Selon Larue (1994), les élèves les plus vulnérables et moins motivés finissent même par ne plus apprendre. « *Quand j'ai fini les exercices, je n'ai pas la force d'apprendre les leçons* » (élève de 4^{ème}). Cette difficulté d'apprentissage semble être due tant à la charge de travail qu'à l'incompréhension du sens et des objectifs de cet exercice. Selon un parent interrogé « *Ce n'est pas les devoirs qui posent trop de problèmes (...) mais après il en a marre et ne veut plus apprendre la leçon. Si j'insiste il rêve, parfois même, il s'endort* ». Le fait de donner du travail à la maison sans en expliquer le sens et les objectifs poursuivis ne contribuent donc pas à faire naître l'intérêt des élèves pour les activités scolaires. Les leçons sont davantage perçues comme une activité supplémentaire qui nécessite du temps et dont l'enfant ne perçoit pas la finalité.

➤ Au-delà de leçons, ce sont plus généralement les consignes qui méritent d'être éclaircies

Le langage scolaire est en effet composé de présupposés (« curriculum caché » Barrere, 1997) qui peuvent très vite poser des difficultés dès lors qu'il n'y a pas de connivence entre le savoir transmis par l'institution et les élèves. Les enfants en difficultés ne parviennent en effet pas toujours à établir de lien entre le cours et le travail à la maison : « *Il y a des choses que je comprends en classe mais je ne comprends plus à la maison* », élève de 6^{ème} (REP d'Echirolles, 2001). Selon un bénévole qui intervient dans l'aide aux devoirs, « *le plus important est de reprendre avec eux la consigne et leur expliquer ce qu'on attend d'eux* ».

Lors de l'étude menée par le REP d'Echirolles, plusieurs élèves soulignent en effet leurs difficultés à réaliser leurs devoirs si les consignes sont données au dernier moment et si l'enseignant ne s'assure pas que tous les enfants présents en classe ont compris. Parallèlement, ils évoquent *l'importance d'écrire au tableau les consignes et de faire préalablement des exercices identiques à ceux demandés*, afin de parvenir par la suite à faire seuls leurs devoirs. Les élèves semblent attendre des enseignants tant une lisibilité sur le contenu des devoirs que sur la méthodologie à adopter : « *elle donne des explications en écrivant au tableau mais elle ne nous dit pas comment s'organiser, par exemple par quoi commencer* » élève de 6^{ème}. 57% des élèves de 6^{ème} attribuent d'ailleurs leur mauvaise note à leur incompréhension de ce qui était attendu par leur professeur (Larue, 1994).

➤ Les incertitudes du travail scolaire lycéen

Au lycée, l'importance du volume de cours est d'autant plus lourde pour les lycéens que ces derniers sont confrontés à une *incertitude sur la manière d'apprendre*. Beaucoup d'élèves ont en effet le sentiment d'une plus grande opacité dans ce qui est attendu d'eux ; les changements requis dans leur façon de faire ne sont, selon eux, pas assez explicités (Barrère, 1997).

Malgré le discours plutôt critique des enseignants vis à vis de « l'apprentissage par cœur », les élèves ont tendance à continuer cette méthode ; parallèlement, certains consacrent de nombreuses heures à retravailler les notes prises en cours pendant la journée : fiches, recopiage, supplément avec les annales... Ce travail, qui n'est pas évalué par les enseignants, offre aux lycéens *un fort sentiment d'investissement personnel* et les rassurent puisqu'ils ont peu de lisibilité sur ce qu'ils doivent faire. Pour la majorité d'entre eux, le fait d'augmenter le volume de travail implique logiquement des résultats scolaires positifs.

Cependant, un décalage entre leur auto-évaluation et l'évaluation institutionnelle est parfois notifié, notamment pour les « nouveaux lycéens » issus de la massification. 80% des lycéennes de milieux populaires disent par exemple faire des efforts en terme de travail scolaire sans pour autant parvenir à atteindre la moyenne. Le travail consacré chaque soir aux notes prises en classe est une tâche consommatrice de temps mais qui ne paie pas toujours en terme d'évaluation institutionnelle. Félix (2003) a constaté que pour les élèves en difficultés, les études sont perçues comme une succession de tâches disjointes. Ils sont dans l'illusion que le travail personnel s'inscrit davantage dans l'immédiateté que dans la quotidienneté. Malgré la connaissance de certaines règles du contrat, il y a un malentendu sur les règles implicites qui entourent le travail à la maison.

En fait, la transformation de la nature du contrôle enseignant est un élément caractérisant la transition avec le collège. Si les lycéens apprécient cette liberté relative, ils pensent également qu'elle peut leur nuire. La conjonction de la libre organisation et de la présence d'échéances strictes contribue en effet à la difficulté du travail scolaire lycéen. Chacun essaye alors de trouver « sa propre » méthode sans attendre de directives des enseignants.

↳ L'objectif des devoirs peut éventuellement être d'améliorer les résultats, d'allonger le temps d'apprentissage ou encore de créer un cadre d'habitude de travail. Ils ont en effet tant un but didactique, lié au processus d'apprentissage, que pédagogique, lié à l'attitude responsable et autonome qu'ils sont censés développer chez les élèves. Mais le fait de décomposer le travail au maximum en primaire pour s'assurer que celui-ci sera fait de façon autonome ne semble pas être un avantage pour les élèves qui s'interrogent surtout sur le sens, les objectifs, les consignes du travail attendu. Selon une mère de famille, « *S'endormir avec un tel stress en tête, je ne vous dis pas... C'est à en être dégoûté (...) Difficile de savoir comment faire lorsque son enfant a le sentiment d'être aux travaux forcés* » (Agasse, 1990, p12).

Au-delà des difficultés rencontrées par les enfants, cette citation illustre également le désarroi et les contraintes que les devoirs peuvent provoquer chez les parents. En effet, outre la valeur formative à travers laquelle les enfants sont censés apprendre l'autonomie et la responsabilité, les devoirs ont une valeur affective en s'inscrivant dans les relations familiales.

LES CONDITIONS DE TRAVAIL POUR FAIRE LES DEVOIRS

La demande de travail dépassant largement le cadre de la classe, les rapports aux savoirs scolaires ne se bâtissent pas exclusivement au sein de l'établissement. Au rythme contraignant et collectif de l'école, s'oppose alors le caractère irrégulier et libre du travail à la maison. Le travail personnel s'inscrit ainsi entre deux espaces de temps et de lieu, nécessitant une organisation pour les élèves. Cette double localité du travail scolaire explique également le fait que l'essentiel du travail des élèves reste un domaine peu connu, notamment pour les enseignants. Cette méconnaissance fonde en partie le discours basé sur un supposé manque de travail.

1 – LES DEVOIRS « A LA MAISON »

Bien que les auteurs reconnaissent le bienfait de l'implication des parents dans la scolarité des enfants, leur implication dans les devoirs à la maison relève pour certains du « paradoxe de la clôture scolaire » (Maulini, 2000). Ce travail à domicile en vient en effet à brouiller la distinction entre chargés d'instruction et chargés d'éducation. Alors que l'école décharge les familles de la tâche d'instruction, elle la renvoie à travers les devoirs à la maison.

La majorité des parents se transforment ainsi en professeur d'école pendant les devoirs (Begoc, 2002). Dans une étude québécoise (Goupil, Comeau, Dore), 95% des parents disent consacrer du temps pour le travail de leurs enfants. Outre la conversation, la préoccupation parentale se traduit par des interventions pratiques dans le guidage scolaire et l'investissement des activités para scolaires. Scott Jones (1995), (rapporté par Van Hooris, 2003), identifie 4

moyens par lesquels les parents s'engagent dans les devoirs : la valorisation, l'aide, le faire et le monitoring. Selon lui, les parents passent en moyenne 1 à 3 heures par semaine à aider, d'une façon ou d'une autre, leurs enfants à faire leurs devoirs.

➤ **Les parents, une présence précieuse pour les élèves**

Si dans les études des années 70', la famille n'est là que nominale, aujourd'hui les parents sont reconnus comme des agents actifs dans la scolarité des enfants. La façon dont la famille gère l'enjeu scolaire est une dimension constitutive forte dans l'éducation et la réussite des élèves.

Un intérêt marqué pour le travail scolaire : Selon Caille (1992), 60% des parents déclarent aider leurs enfants et 59% des élèves qui ne rencontrent pas de problèmes scolaires sont aidés par leurs parents en primaire. Mais cette aide semble souvent se personnaliser à travers la figure de la mère qui intervient dans 69% des cas (Ufapec, 2000). Cet intérêt des parents pour le milieu scolaire favoriserait l'attrait du collège pour les élèves : 68% des collégiens sont contents d'y aller dès lors qu'ils en parlent avec leurs parents (Terrail, 1992).

Une aide directe dans la scolarité : La majorité des élèves estiment qu'il ne leur serait pas possible de se débrouiller seuls pour faire leurs devoirs ; la présence d'une tierce personne leur semble être nécessaire (Forestier, Khan, 1999). Cependant, au lycée, la tutelle parentale est beaucoup moins présente. Si les parents continuent de suivre leurs enfants, l'aide s'exerce de façon différente puisque beaucoup de lycéens témoignent de l'incapacité de leurs parents à les aider scolairement (Barrère, 1997). D'ailleurs si plus de $\frac{3}{4}$ des collégiens et des seconde travaillent à la maison, plus de 40% des élèves de terminale travaillent en étude.

D'une manière générale, les études recensées se rejoignent sur l'idée selon laquelle les parents peuvent influencer la réussite des enfants. Selon plusieurs chercheurs, les élèves qui ont la possibilité de partager leur expérience scolaire avec leurs parents sont meilleurs en classe. L'engagement parental peut même atténuer certains facteurs socio économiques parfois défavorables aux enfants (Van Hooris, 2003). Il est toutefois essentiel de souligner que *ces résultats ne relèvent en aucun cas de relations causales mais sont uniquement des corrélations*. Il faut donc être prudent sur ce type de raccourcis dont la véracité n'a pas été prouvée ; seules des relations ont été constatées.

Selon une étude menée par Holmes dans une école secondaire sélective de garçons (Rome, 1989), les élèves sont plus motivés si les parents contrôlent et signent quotidiennement les devoirs (ce qui n'est pas "aider", même si ce n'est pas exclusif). *L'attitude favorable des parents* semble ainsi jouer un rôle dans la durée consacrée aux devoirs à la maison par les enfants. D'ailleurs, selon le Groupe de Recherche en Intervention auprès d'Enfants en Difficulté de Laval, les élèves à succès sont ceux dont les parents présentent leur intérêt pour la scolarité de leurs enfants (Bedard, 1994). Selon Hoover-Dempsey (Balli, 1998) les parents peuvent avoir un impact à plusieurs niveaux ; outre le fait qu'ils permettent de donner une instruction directe, ils permettent de créer une relation avec leur enfant tout en leur rappelant l'impact du travail pour la réussite. Cependant, les devoirs sont bien souvent

plus complexes qu'ils n'y paraissent et se déroulent rarement de la manière dont les législateurs et les enseignants le prévoient.

➤ Les devoirs à la maison, un moment difficile dans l'espace familial

Les parents peuvent juger déplaisant le fait d'avoir à s'occuper des devoirs. C'est non seulement le cas en France mais aussi à l'étranger puisque, par exemple, ¼ des québécois sont critiques par rapport au déroulement des devoirs au sein de la famille (Forestier, Khan, 1999). Une étude de 1994 (pour le Conseil supérieur de l'éducation au Québec) indiquait que si 70% des parents soutiennent leurs enfants, nombreux sont ceux pour qui cette situation est vécue comme un « véritable cauchemar » : 34% des parents disent que les devoirs sont *source de stress et de lutte dans la vie familiale*.

Les enjeux qui entourent la réussite académique créent, chez de nombreuses familles, de l'anxiété pour l'avenir de leur enfant. Cette pression, liée à la réussite scolaire, peut alors se traduire par des conflits entre parents et enfants lors des devoirs.

De surcroît, la plupart des parents disent *ne pas comprendre les devoirs* de leurs enfants même s'ils passent plus de 2 heures par semaine à essayer de les aider. L'étude de la BBC (publiée en mai 2000 dans *Independant*) montre que 54% des parents interrogés (mais de quel public s'agit-il ?) sont en difficulté pour accompagner leurs enfants dans les devoirs. Les sujets ne leur étant pas familiers, ils disent ne pas être en capacité d'offrir un support adéquat. Les devoirs peuvent alors être source d'embarras et de frustration pour des parents qui se voient confrontés à leur incompetence.

D'ailleurs si, d'une manière générale, l'engagement parental est perçu positivement par les enfants, *les bénéfices restent selon eux atténués* par des comportements parfois inadaptés. En effet, lors d'une étude menée auprès de 67 enfants, respectivement 34 et 6 d'entre eux, ont déclaré n'aimer travailler avec leur parent que parfois ou pas du tout (Balli, 1998). Les principales raisons évoquées par les élèves sont liées aux décalages de méthodes, de langage et à la tension que peuvent occasionner ces rencontres entre parents et enfants. 22 élèves considèrent même que la participation parentale peut avoir un impact négatif sur leur réussite. Selon Van Hooris (2003), 2/3 des parents offrent en effet une aide qui, parfois, est inappropriée pour l'enfant : certains apportent un soutien afin que leur enfant termine au plus vite ses devoirs, d'autres tentent d'expliquer des concepts avec des méthodes et des termes différents de ceux utilisés aujourd'hui en classe, enfin, certains exercices nécessiteraient d'être faits seuls pour assurer une efficacité. *La participation parentale n'aboutit donc pas forcément à un effet positif pour l'enfant*. Les résultats de recherche sont en effet contrastés, certains allant même à l'encontre du discours prescriptif habituel.

Dans ces situations, les caractéristiques de l'environnement familial sont déterminantes. Cooper insiste sur le concept de « Level Playing Field » qui rappelle la variété de situations familiales dans lesquelles les enfants évoluent. Les élèves qui fréquentent les mêmes écoles n'ont pas tous les mêmes accès et les mêmes opportunités (Hancock, 2001).

Jean Paul Caille (1993) propose ainsi une typologie des différentes formes d'engagement parental :

- Les *absents* : ils n'apportent pas d'aide aux devoirs et ne proposent pas de cours particuliers à leur enfant.
- Les *effacés* : ils proposent une aide irrégulière aux enfants et sont absents des autres domaines liés à la scolarité
- Les *appliqués*, dont le soutien est relativement intense puisque la vérification des devoirs et les discussions sur la scolarité sont quotidiennes
- Les *mobilisés* accordent du temps pour l'aide au travail scolaire, ainsi que pour les relations avec les enseignants ; ils cherchent également à créer un environnement familial favorable à la scolarité
- Les *attentifs* interviennent rarement directement auprès de leur enfant pour les devoirs mais montrent un intérêt certain pour le suivi de leur scolarité.

Au vu de la diversité des familles, la mobilisation est très inégale. Si, en France, 75% des élèves sont aidés par au moins un de leurs parents, on constate une variation selon le milieu social : plus de 90% des parents bacheliers aident leurs enfants contre 65% des parents non bacheliers (Géry, 2004). Dans les familles de cadres supérieurs, une partie de la vie de famille est tournée vers la scolarité et s'organise par rapport à elle ; cet investissement ne signifie pas à l'inverse une démission parentale des autres parents puisque quel que soit le milieu d'origine, le suivi reste fort.

Les enfants en difficulté appartiennent le plus souvent aux familles où les parents s'impliquent peu dans leurs études ; cependant, selon Larue, ces derniers ne sont pas en capacité de proposer une fonction de médiation entre l'école et l'enfant. Il faut toutefois souligner à nouveau que ces données révèlent une corrélation mais ne représentent pas une relation de causalité ; si causalité il y a, on ne sait pas le sens dans lequel on doit la considérer. Il n'empêche que lorsque ces élèves bénéficient d'un engagement parental soutenu, celui-ci se manifeste surtout à travers la mère dont le suivi ne dépasse que rarement le cadre scolaire au sens le plus restrictif. Malheureusement, « l'oubli » est plus ou moins la règle des enfants en difficultés puisque 67% d'entre eux reconnaissent omettre de faire leurs devoirs fréquemment (Davaillon, 1993).

➤ Les devoirs, liens avec la famille ?

En 1979, lorsque Tedesco (1979) avait permis aux familles d'évoquer leur rapport à l'école, il était apparu que les parents souvent les moins instruits réclamaient ce travail à la maison. Elle avait alors insisté sur le fait que l'absence de devoirs à domicile pouvait creuser le fossé entre ces parents et l'école. Plus récemment (2002), des résultats différents ont été mis en exergue dans une enquête menée par Begoc ; ce dernier montre que si pour 82% des enseignants un des intérêts du travail à la maison est de favoriser le lien école famille, cette opinion n'est pas celle de la majorité des parents (seuls 35% partagent cette idée).

D'ailleurs plusieurs chercheurs remettent en cause ce lien que sont censés provoquer les devoirs car le travail demandé n'est pas représentatif des changements survenus depuis une quinzaine d'années dans l'institution scolaire. En effet, les devoirs actuellement donnés aux enfants sont majoritairement des activités classiques de mémorisation et de répétition. Ils n'illustrent en rien le travail réalisé en classe ; les méthodes d'enseignement ont évolué contrairement aux devoirs dont les modalités sont restées identiques. Alors même que le travail à la maison donne une image faussée de l'activité scolaire, on peut s'interroger sur sa pertinence en termes de maintien de lien avec la famille ; ceci reste toutefois à relativiser puisque la relation école-famille ne passe pas uniquement par le contenu même des devoirs à la maison.

Selon un enseignant (Richard, 1990), la communication peut alors prendre d'autres formes que celle des devoirs à la maison ; en faisant signer les contrôles par les parents, en leur amenant régulièrement le travail fait en classe, en leur distribuant un journal de l'école ou encore en ayant des entretiens fréquents avec eux, des liens basés sur le travail réel des enfants peuvent être créés avec les familles.

De plus, cet échange apparemment souhaité par les enseignants est en même temps implicitement critiqué par ces derniers puisque s'ils attendent des parents qu'ils surveillent et vérifient les devoirs des enfants, ils souhaitent également que ces derniers fassent seuls leur travail. Lorsque les parents interviennent, les enseignants considèrent qu'ils interagissent dans le « contrat » négocié entre eux et l'élève ; toutefois, s'ils laissent l'enfant sans aucun soutien, les parents sont taxés d'absentéisme et d'abandon. C'est ce que Dubois appelle le « paradoxe lié à la responsabilité » ; cela ressemble fort à une injonction contradictoire.

Enfin, ce lien entre l'école et la famille pèse physiquement lourd pour l'enfant : il s'élève en moyenne à 6,4 kg par enfant. Le cartable, que l'élève porte de la maison à l'école et de l'école à la maison, devient en effet le signe de ces devoirs à domicile. Entre une école qui matérialise la connaissance à travers les livres et les classeurs et des parents qui demandent des devoirs pour suivre les acquisitions de connaissances, le sac est lourd de signes et de symboles. Pour indication, selon les professionnels de santé, le cartable représente entre 27 et 36% du poids de l'enfant alors qu'il ne devrait pas dépasser les 10%. Cet aspect est également à prendre en compte dans l'analyse des conditions de travail des enfants en dehors de la classe.

2 – LES DEVOIRS AU SEIN DE L'ECOLE

➤ Une démarche propre à chaque enseignant

Un des aspects qui semble être commun aux différents pays est le fait que les devoirs ne s'inscrivent que rarement dans une politique d'établissement. Ce sont en effet essentiellement les choix individuels qui guident les pratiques de travail dans chaque classe.

D'ailleurs, les enseignants ont tendance à vouloir affirmer leur indépendance par rapport aux pressions extérieures qui leur suggéreraient de procéder de telle ou telle manière (Tedesco, 1985). Nombreux sont ceux qui se défendent d'être influencés par le jugement des autres acteurs, tels que les parents, les directeurs d'école ou encore les inspecteurs. 54% des enseignants disent même ne pas savoir ce que pense l'inspecteur d'académie des devoirs à la maison. Alors même que cette pratique fait partie de la réalité quotidienne des enfants, elle n'est pas en débat au sein l'école puisqu'elle est officiellement interdite. Les marges de manœuvre dont disposent les enseignants illustrent alors l'interprétation que chaque professionnel fait du travail scolaire.

Pourtant, selon Dubois, en France les enseignants donnent des devoirs davantage pour se conformer à la règle et répondre aux attentes des parents que pour leur utilité pédagogique. Le travail à la maison actuel n'est pas représentatif de l'évolution de l'institution scolaire mais correspond davantage au vécu et aux attentes des parents. De plus, outre le regard des familles, c'est celui des pairs qui justifie à priori le comportement de certains enseignants. En effet, le « sérieux » du professeur semble être associé au fait de donner ou non des devoirs aux élèves. D'ailleurs, malgré le discours tenu par les enseignants, Tedesco (1982) constate que la position du directeur d'école est un facteur influençant les attitudes des enseignants pour les devoirs à la maison.

En ajoutant à cet *individualisme des pratiques* le manque de communication entre enseignants, les devoirs deviennent complexes à gérer. Ce *manque de coordination* se fait en effet souvent aux dépens des élèves dont l'emploi du temps consacré au travail à la maison est parfois surchargé, notamment en collège et lycée (aspect évoqué plus haut, mais d'un autre point de vue).

Contrairement aux enseignants du primaire qui sont seuls à gérer une classe, les professeurs de secondaire sont plusieurs à intervenir auprès des mêmes élèves. Les collégiens et les lycéens doivent alors conjuguer une dizaine de calendriers disciplinaires avec chacun ses propres exigences et échéances. Malgré le fait que certaines demandes trop fortes soient parfois compensées par des exigences moindres dans d'autres matières, la coordination entre disciplines reste insuffisante (Glasman et al, 1992). Cette absence de synchronisation crée des situations de surcharge, notamment en fin de trimestre. Seuls 6% des lycéens reconnaissent ne jamais être débordés pendant l'année scolaire (Barrère, 1997).

De surcroît, la diversification des pratiques au sein d'un même établissement ou d'une même classe, ne facilite pas l'implication parentale. Nous avons pu constater que le sens des devoirs ne va pas de soi pour tout le monde ; or, le fait que les devoirs ne s'inscrivent pas dans une politique qui précise les buts ainsi que les modalités d'apprentissage et d'évaluation ne simplifie pas la pratique. Les familles doivent en effet s'adapter et comprendre, en fonction de chaque enseignant, le rôle et le contenu des devoirs.

Nombreux sont les auteurs qui insistent alors sur le fait de guider les parents dans l'aide et le soutien aux devoirs. Pour promouvoir l'apprentissage, les interactions familiales et la communication parents – école, Epstein a par exemple développé aux Etats Unis une approche appelée « TIPS » (Teachers Involve Parents in Schoolwork). Ces devoirs sont

donnés une fois par semaine afin que les élèves aient plusieurs jours pour terminer l'activité et que celle-ci soit communiquée à la famille. Des instructions sont également données pour encourager la participation parentale et un espace leur est réservé pour qu'ils puissent s'exprimer. L'objectif est de favoriser l'implication des parents en évitant de les mettre dans une position inconfortable envers leur enfant. Plusieurs écoles américaines ont ainsi mis en place une politique des devoirs qui spécifie la fréquence, la durée, les objectifs, la méthode des travaux à domicile. Le but est que parents, enfants et enseignants partagent le sens et les conditions dans lesquelles les devoirs doivent être faits.

➤ Les études

Alors qu'au Danemark et en Irlande, les élèves font leurs devoirs à l'école pour profiter des ressources de l'institution scolaire, 87% des enfants belges disent faire leurs devoirs à la maison et 10% à l'école (Ufapec, 2002). En France la majorité des enfants travaillent également à domicile.

Pourtant, dans le secondaire, le travail hors classe c'est d'abord celui qui s'effectue dans l'établissement. Les élèves peuvent en effet utiliser les "trous" de leur emploi du temps puisqu'une moyenne de deux heures par semaine au lycée n'est pas utilisée par des cours avec professeurs. A ces heures régulières libérées, s'ajoutent les absences ponctuelles d'enseignants, les pauses déjeuners, les attentes des cars de ramassage... L'accumulation de ces temps hors classe dans l'établissement offre aux élèves la possibilité de travailler au sein de la structure. Les établissements sont d'ailleurs dotés de permanences et de bibliothèques pour offrir aux élèves un cadre propice au travail.

Mais Larue (1995) constate que la permanence est peu appréciée par les collégiens ; elle est en effet souvent décrite comme une salle bruyante, banale, sans outils éducatifs permettant une aide au travail scolaire. L'étude n'est en fait pas pensée comme un cadre de travail mais est gérée comme un lieu d'attente. Le CDI offre pour sa part, au regard des élèves, un cadre plus adapté au travail personnel ; toutefois ces derniers regrettent la rigidité des heures d'ouverture, notamment la fermeture trop fréquente lors de la pause de midi.

En 1994, des études dirigées d'une durée de 30 minutes ont été mises en place pour « renforcer les activités d'enseignement, favoriser les apprentissages de travail personnel et apporter à chaque élève l'aide personnalisée dont il a besoin ». L'objectif de ces études était d'avoir un système de travail complémentaire de la classe destiné à se substituer aux devoirs à la maison. Apprendre en classe à faire les devoirs chez soi est en effet une exigence de l'école républicaine ; c'est au cours des temps scolaires que l'enfant doit se construire ses stratégies d'apprentissage (Begoc). Mais le sens et l'objectif de ces temps de travail ne sont pas très clairs pour les enseignants (Derriaz, 1996). En 2002, les études dirigées n'apparaissent plus dans les horaires afin d'offrir davantage de souplesse et d'autonomie aux enseignements.

Quant à l'heure d'étude surveillée, elle est souvent vécue de façon négative par les enfants « *Les élèves prennent souvent l'heure d'étude comme une punition, une heure supplémentaire alors qu'ils pourraient être libres. Il faudrait plus de temps pour expliquer aux élèves mais aussi aux parents à quoi sert cette heure* », aide éducatrice au collège (REP Echirolles, 2001). Le sens et l'objectif de ce temps de travail ne sont pas assez explicites pour les enfants.

S'ajoute à cela le problème lié au rythme quotidien déjà chargé des élèves « *il est difficile de soutenir l'attention des enfants après une journée de classe* ». Les bénévoles d'accompagnement scolaire utilisent en effet les termes de « paresse », « d'insolence » et de « laxisme » pour définir les comportements des élèves pendant les études. Pourtant, selon un aide éducateur de collège, « *sur une classe de 24 élèves (...) 12 nécessiteraient un suivi régulier et personnalisé. Pour ceux-là les devoirs scolaires posent de graves problèmes* ».

C'est pour lutter contre l'échec et les inégalités scolaires que certains acteurs souhaitent la disparition totale des devoirs à domicile. Mais en faisant de l'institution scolaire un « sanctuaire impénétrable », ne risque-t-on pas d'exclure complètement les familles ? (Maulini, 2000).

Plusieurs auteurs qui se montrent par exemple critiques face aux devoirs à la maison sont toutefois contre le fait de vouloir supprimer totalement les devoirs au nom de « l'école à l'école ». Selon Perrenoud, cette manière de penser représente le « comble de la bureaucratie » : on transforme les élèves en employés modèles qui ne doivent travailler que pendant les heures de présence obligatoire. En proposant aux élèves cette représentation du travail scolaire, on occulte selon lui le besoin de liberté et de curiosité personnelle dans le travail intellectuel.

Plusieurs auteurs insistent alors sur le fait qu'il faut davantage réfléchir au sens des devoirs à la maison plutôt que d'entrer dans le débat sur leur suppression ou leur maintien.

↳ Pour analyser les devoirs, il est essentiel de s'interroger sur les conditions dans lesquelles ils sont attribués puis réalisés. La question sera d'ailleurs ressaisie, avec une entrée différente, dans le chapitre consacré à l'accompagnement scolaire.

Au-delà des enfants, cette pratique concerne la vie quotidienne des différents membres des familles. Entre incompréhension, plaisir, conflit, soutien... les situations divergent.

Pourtant couramment perçus comme des vecteurs de réussite scolaire, les devoirs ne sont cependant pas pour autant évidents à gérer pour tout le monde. Au regard de cette diversité de paramètres, il semble en effet difficile de conclure à l'efficacité des devoirs pour l'ensemble des élèves.

LES DEVOIRS A LA MAISON, QUELLE EFFICACITE ?

La réflexion sur la nature des devoirs ainsi que sur leur efficacité n'est pas limitée à la France puisqu'au cours de la recherche documentaire nous avons pu recenser un certain nombre d'articles consacrés à ce sujet aux Etats Unis, en Belgique, en Suisse ou encore au Canada. Tout comme dans l'Hexagone, le débat « pour ou contre les devoirs » est passionné et mobilise les acteurs.

Au Québec les acteurs semblent tenir pour acquis les bienfaits du travail à la maison ; la réussite scolaire est, selon eux, tributaire des devoirs. Pourtant, alors même qu'ils font partie de la vie quotidienne, aucune loi ni règlement ne présente ni ne définit clairement ce travail (Bedard Ho, 1994). L'auteur suppose alors que c'est dans la fonction de réparation aux manques que s'ancre la solidité et la permanence des devoirs.

Mais quels sont les arguments sur lesquels s'appuient les enseignants et les élèves pour justifier des devoirs ? Leur efficacité a-t-elle été prouvée par des chercheurs ?

1 – REPRESENTATIONS DES ELEVES ET DES ENSEIGNANTS

➤ Selon les élèves, « à travail égal, note égale »

L'institution scolaire se légitime massivement par l'affirmation que le travail assure une réussite scolaire. Le travail est en effet devenu le pilier central de la méritocratie scolaire. En reliant si fortement ce dernier à la réussite, A. Barrère (1997) note que les élèves introduisent eux mêmes le principe d'équivalent travail, à savoir « à travail égal, note égale ».

Pourtant, l'expérience quotidienne prouve que le verdict scolaire est parfois beaucoup plus cruel. Certains enseignants ne cessent d'en appeler au travail sans pour autant être capables d'en définir les normes. Un comportement idéal ne va pas forcément de pair avec un rapport au travail : certains investissent en classe ce qu'ils ne parviennent pas à investir chez eux, et vice versa.

Pour illustrer cela, A. Barrère propose une typologie des lycéens en fonction du rapport entre travail et résultats scolaires. L'auteur identifie trois figures pour lesquelles l'équilibre s'établit : « le bosseur », « le fumiste » et « le moyen ». Cette adéquation ne représente toutefois pas la réalité scolaire de l'ensemble des élèves : les « touristes » et, aux antipodes, les « forçats » constatent un décalage entre leur investissement scolaire personnel et les résultats qui en découlent. Figure fragile, le touriste parvient à réussir bien plus qu'il ne travaille. Pour sa part, le forçat illustre les malentendus qui peuvent parfois exister entre les consignes, les attentes implicites de l'école et les représentations que s'en font certains élèves. Figure « d'acharnement scolaire », le forçat a tendance à travailler de façon ritualiste, consacrant beaucoup de temps par exemple à la remise en forme des cours. Maîtrisant mal les exigences

technicistes du travail scolaire, il éprouve de réelles difficultés à articuler les deux types d'organisation au travail, à savoir celui "dans" et celui "hors de" l'école (Barrère, 1997).

Certains élèves, qui accordent une importance au travail personnel et y consacrent de nombreuses heures, ne trouvent donc pas pour autant pas de récompenses dans les notes sanctionnant leurs efforts. Ce décalage nous amène à nous interroger sur l'efficacité réelle des devoirs à la maison. Le sérieux accordé au travail à domicile par les élèves assure-t-il nécessairement une amélioration des résultats ?

Pour les parents d'enfants en difficulté, l'efficacité des devoirs ne relève pas uniquement du domaine de l'apprentissage scolaire. Si le travail à la maison permet aux enfants de retenir ce qui a été fait en classe, il est aussi un moyen pour eux de maintenir un lien avec l'institution scolaire et de détourner l'enfant de la rue (Tedesco, 1985).

➤ **Justifications des devoirs par les enseignants**

Comme le souligne Kravolec (2001), les enseignants ont très peu de connaissances sur une partie du processus d'apprentissage, à savoir celle qui touche aux devoirs à la maison. N'ayant ni de contrôle sur la manière dont est fait le travail, ni conscience du temps passé à cette activité ou des difficultés rencontrées par les élèves, les devoirs apparaissent comme un véritable « trou noir ».

Il est alors intéressant de regarder ce qui justifie, selon les enseignants, l'intérêt de donner des devoirs à la maison. Le travail à domicile est-il perçu par les enseignants comme facteur de réussite scolaire ? Est-il donné pour répondre à un souci d'efficacité pédagogique ou bien vise-t-il à répondre à des exigences plus larges ? A la lecture des études présentant les arguments des enseignants, il semble que ce soit tant des arguments externes que des arguments internes au processus d'apprentissage qui sont évoqués. Mais peu de justifications pédagogiques et didactiques sont en fait présentes dans le discours des enseignants (Géry, 2004). Selon Steffen et Favre (1988), cette pratique fait au fond « l'objet de propos aussi banals que paradoxaux » : « *on en donne parce qu'il le faut (...) mais on n'y croit pas trop* » (p 1). C'est autour de l'ambivalence « non mais quand même » que s'organise le discours enseignant : ils estiment cela indispensable mais peu efficace.

En primaire, la préparation à la sixième semble être un argument suffisamment légitime pour justifier de l'intérêt des devoirs. Les objectifs sont davantage centrés sur la forme (recherche d'autonomie, gestion du travail...) que sur le fond qui n'est pas privilégié. Non pensés dans un souci de perfectionnement des apprentissages, ni de consolidation des acquis, les devoirs sont surtout vus comme une manière de faire adopter aux enfants une attitude sérieuse face au travail scolaire. L'efficacité des devoirs est ainsi perçue dans la perspective de développer une culture de l'école chez les élèves, en terme d'organisation et d'habitude de travail (Laisne, 2004). Les enseignants accordent de moins en moins de crédits sur le plan de l'apprentissage ; ils insistent surtout sur l'autonomie mais dans un sens restrictif, l'objectif est d'exécuter des tâches routinières sans l'enseignant.

Les justifications externes sont essentiellement liées aux relations à entretenir avec la famille. Certains enseignants reconnaissent ne pas être certains de l'intérêt didactique des devoirs mais avouent que la pression parentale est telle que « *si je n'en donnais pas, j'aurais des remarques de la part des parents* ». En effet, le fait de donner des devoirs se justifie surtout par le fait qu'il leur est essentiel d'entretenir de bonnes relations avec les parents car « *pour beaucoup, c'est un gage de réussite* » (Laisne, 2004). Les devoirs permettent ainsi de maintenir un lien avec la famille en donnant tant une visibilité sur l'école, qu'un éclairage sur la famille ; des échanges plus concrets autour de l'enfant-élève peuvent alors s'organiser. L'argument, évoqué par les opposants aux devoirs, sur le risque d'augmentation des inégalités est ici renversé par certains enseignants pour justifier de l'intérêt de ce travail personnel. Selon un professeur d'école de CM1, « *ne pas en donner c'est de l'élitisme* ». Un enfant dont les parents peuvent aider sera toujours sollicité intellectuellement ; avec les devoirs, l'enseignant s'assure que chacun des élèves part avec un minimum commun (Laisne, 2004).

Les défenseurs et opposants des devoirs mobilisent donc tout un ensemble d'arguments pour justifier ou critiquer le travail à domicile des élèves. Mais au-delà des représentations de ces acteurs, quelles sont les conclusions des chercheurs qui ont essayé de vérifier l'efficacité pédagogique des devoirs à la maison sur la scolarité des enfants ?

Tout comme la littérature française, les articles américains consacrés au travail à domicile sont le plus souvent polémiques et relèvent surtout du débat d'opinions ; toutefois, un nombre plus important de recherches dites scientifiques ont été menées sur l'évaluation des devoirs à la maison.

2 – UNE EFFICACITE QUI RESTE RELATIVE POUR LES CHERCHEURS

Un historique des réflexions menées dans les pays anglo-saxons sur l'efficacité des devoirs prouve l'ancienneté du débat ainsi que les difficultés à répondre clairement à cette interrogation. Moisan et Royer justifient la multitude de réflexions menées depuis le milieu du XIX^{ème} siècle par le fait que les conclusions des différentes recherches demeurent insatisfaisantes ; aujourd'hui encore le débat n'est en effet pas clos et des divergences d'appréciations se font ressentir.

➤ Des résultats de recherches remis en cause

A l'analyse des articles consacrés aux devoirs à la maison dans la revue « l'Éducateur » (Capollarello et Wunsche, 1999), le sens dans lequel le débat évolue au cours des années semble clair : le nombre d'arguments s'opposant aux devoirs remplace progressivement les avis favorables. Les justifications liées à l'autonomie des enfants, au suivi des parents ou encore aux relations familles-école ont peu à peu été dépassées par la

dénonciation du rythme de travail, la décharge de responsabilité de l'école sur les parents ou encore le climat de tension que les devoirs provoquent au sein des familles.

Toutefois, au cours de ces dernières décennies, de nombreuses études en sont venues à la conclusion qu'un tel lien existe. Des corrélations positives entre travail à domicile et réussite ont en effet été mises en exergue à plusieurs reprises. Deux types d'études ont été menés pour analyser l'impact des devoirs sur la réussite scolaire (Cooper, Lindsay, Nye, Grathouse, 1998) :

- Etudes comparant les résultats d'élèves à qui des devoirs ont été donnés et les résultats de ceux à qui les enseignants ne demandent pas de travail à la maison. Sur 20 études, 14 montrent que ceux qui ont des devoirs ont de meilleurs résultats. Mais ces résultats sont-ils eux-mêmes vraiment comparables car on ne sait pas si les élèves sans devoirs à la maison ont eu autre chose à faire à la place, par exemple un certain travail dans l'école, ou bien non.
- Etudes comparatives entre le temps que les élèves disent passer sur les devoirs et leur niveau de réussite. Sur 50 études, 43 indiquent que ceux qui passent du temps sur les devoirs ont de meilleurs résultats.

Mais ces résultats ne satisfont pas tous les chercheurs. L'aspect qui est aujourd'hui souligné et interrogé est de savoir si c'est parce qu'ils font plus leurs devoirs que les élèves ont de meilleurs résultats ou si les élèves ayant de bons résultats ont tendance à faire davantage leurs devoirs (Trautwein et Koller, 2003). La corrélation entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire ne permet en effet pas, selon eux, de conclure à l'efficacité des devoirs. Le fait que les meilleurs élèves soient ceux qui consacrent le plus de temps aux devoirs à la maison ne permet pas de discerner la cause de la conséquence. *On ignore si c'est parce qu'ils consacrent du temps à cette activité qu'ils ont de bons résultats ou l'inverse.* Les élèves en difficulté aussi, en particulier les filles, passent de longs moments sur leurs devoirs, justement... parce qu'elles ont des difficultés à les faire. De même, les devoirs amènent-ils les élèves à avoir une attitude moins favorable à l'égard de l'école ou bien favorisent-ils une attitude plus positive ? Aucune étude ne permet jusque-là de donner une réponse précise à cette interrogation. Malgré l'ancienneté des recherches, il existe toujours beaucoup d'incertitudes sur la nature de la relation entre devoirs et réussite. Cette difficulté à comparer les résultats s'illustre par exemple à travers les différences de comportements entre garçons et filles face aux devoirs. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les filles ont tendance à consacrer davantage de temps au travail à la maison. Il est donc particulièrement délicat de parvenir à évaluer l'effet, en termes d'efficacité, du temps passé aux devoirs.

Plusieurs chercheurs justifient la précarité des résultats par des manques, internes aux modalités de recherche. L'efficacité des devoirs est tributaire d'une combinaison de facteurs que les recherches menées jusqu'à présent n'ont pas suffisamment contrôlés :

Trautwein et Koller (2003) rappellent qu'à la maison, contrairement à l'école, les élèves sont responsables de leur comportement ; la qualité de leur conduite et du temps consacré aux devoirs sont fonction de leur motivation, des buts qu'ils accordent aux devoirs, de la croyance en leur capacité et de leur compétences. Les devoirs étant réalisés dans la

sphère privée, il est difficile d'avoir connaissance de tous ces paramètres. *Plusieurs interprétations par rapport aux corrélations* peuvent donc être établies : le fait qu'un élève passe du temps sur les devoirs peut aussi bien traduire une attitude positive et un bon niveau qu'un manque de motivation ou des difficultés scolaires. Comme on l'a vu précédemment, il faut donc être prudent avec ce type de résultats.

Mais la complexité est également inhérente aux devoirs : comme nous l'avons évoqué précédemment, les choix en termes de quantité et de type de devoirs sont propres à chaque enseignant. Les buts, les consignes, les évaluations sont différentes entre les classes et même, au secondaire, au sein d'une même classe. Or, selon les chercheurs, les recherches scientifiques menées sur les devoirs ne captent pas suffisamment cette complexité.

De plus, le fait que les devoirs s'inscrivent ou non dans une logique d'établissement peut avoir des incidences sur la réussite scolaire. Nombreuses sont les recherches qui insistent sur cette dimension pour offrir davantage de cohérence et de lisibilité aux élèves et à leurs parents.

Ces derniers représentent enfin un élément déterminant dans le rapport à la scolarité. Suivant le rôle qu'ils peuvent adopter et les conditions dans lesquelles se déroule leur implication, les conséquences en termes de réussite scolaire peuvent évoluer.

Pour finir, Trautwein et Koller (2003) soulignent l'absence de définition accordée aux « devoirs » lors des précédentes enquêtes. Or, ce terme peut prendre plusieurs sens. Outre les différences inter culturelles que nous avons évoquées précédemment, les enfants d'un même établissement peuvent se représenter différemment l'activité des « devoirs ». Pour Cooper, ce sont « *des tâches demandées aux élèves par leurs professeurs, qui doivent être faites en dehors des heures de cours* ». Or, les enfants peuvent inclure des activités d'apprentissage autres que celles demandées par les enseignants (activités culturelles, cours du soir...) ou encore des tâches qui commencent au sein de la classe. S'il y a incompréhension, les données sur les devoirs peuvent dès lors être faussées.

Les études qui cherchent à analyser l'impact du temps consacré aux devoirs sur la réussite scolaire sont donc à relativiser. Si les chiffres donnent une illustration de la charge de travail des élèves en primaire et secondaire, les corrélations trouvées entre ces données et l'efficacité scolaire doivent être considérées avec précaution. Les effets positifs en terme de réussite sont tributaires de certaines conditions.

➤ **Une efficacité sous certaines conditions**

Entre primaire et secondaire, une efficacité variable

La première nuance évoquée par les chercheurs est celle liée au niveau de la scolarité des élèves. En effet, les études évoquent une relation entre le degré d'enseignement et les effets des devoirs à la maison : l'impact est important pour les niveaux scolaires les plus élevés mais une régression progressive est constatée au fur et mesure que le niveau diminue. « *Pour les jeunes, les devoirs ne semblent pas avoir un impact sur l'apprentissage* » (Bedard Hô, rapporté par Goupil, 1997). La plupart concède aujourd'hui que les devoirs n'améliorent

pas la réussite scolaire en élémentaire. S'il est pertinent de faire un lien à partir de la 6^{ème} année entre les devoirs à la maison et la réussite scolaire, il en va autrement pour les premières années. C'est en effet en primaire que l'efficacité des devoirs est surtout questionnée et critiquée.

Toutefois, si les avantages de l'étude à la maison pour les enfants de bas âge ne sont pas immédiatement évidents, les défenseurs des devoirs estiment important de donner du travail aux jeunes écoliers pour l'impact à long terme. Les effets doivent davantage être attendus en terme d'habitude et d'attitude par rapport à l'enseignement plutôt qu'en terme de réussite scolaire.

Quelques impératifs à respecter en termes de pratique

Pour que les devoirs à la maison aient une efficacité dans la scolarité des enfants, il semble également essentiel que certaines conditions liées aux modalités et au contenu du travail soient respectées (Cooper, rapporté par Moisan et Royer). En effet, la forme, le sens ou encore l'encadrement des devoirs doivent être pensés et s'inscrire dans une démarche d'apprentissage pédagogique. Pour illustrer cela, les études recensées par Cooper présentent les impératifs à respecter pour que ces derniers prennent sens dans la scolarité des enfants.

Les devoirs de préparation visent à donner à l'élève une connaissance minimale d'un sujet avant d'aborder la leçon en classe. L'efficacité de ces devoirs est prouvée à partir du moment où les directives sont suffisamment claires et que le rythme des élèves est respecté. En effet, les élèves les plus lents doivent consacrer un temps plus important à ces lectures préparatoires. Malheureusement, plusieurs chercheurs notent que dans la réalité, ces devoirs sont rarement accompagnés de buts précis, donnant sens au travail des élèves.

Les devoirs de pratique sont les types de devoirs les plus utilisés. Ils sont censés renforcer les acquis d'une leçon antérieure. Toutefois, selon plusieurs auteurs, leur efficacité est discutable car ce travail peut facilement devenir mécanique et ennuyeux. La rétroaction est ici essentielle pour corriger rapidement les erreurs des élèves et éviter que ces derniers ne les répètent. De plus, les auteurs notent une efficacité croissante si les devoirs concernent des connaissances qui ont été apprises quelques temps avant plutôt que des matières vues le jour même. Cooper regrette que ces devoirs soient rarement basés sur le progrès des élèves et donc rarement individualisés ; leur efficacité en serait pourtant plus grande (Moisan, Royer).

Les devoirs de prolongement sont censés permettre d'étendre les connaissances des élèves à de nouveaux concepts. Pour plusieurs, ce travail peut être source de motivation, notamment pour les élèves performants qui s'ennuient avec les devoirs de pratique. Toutefois, les chercheurs reconnaissent qu'il est difficile de déterminer les effets directs sur l'apprentissage.

Les devoirs créatifs doivent mettre à contribution des concepts dans un contexte nouveau. Cooper suppose que ces devoirs sont stimulants pour les élèves même si aucune donnée n'a permis de vérifier l'efficacité de ce travail personnel (Voir ex p 9, TTM en Suisse, Mottet, 1999). On peut toutefois craindre, sans pour autant nier leur intérêt pédagogique, que ces deux types de devoirs creusent les inégalités sociales.

Les auteurs insistent également sur un aspect important, commun aux quatre types de devoirs, qui est celui de la *correction*. On peut supposer que le contrôle régulier de ces travaux permet en effet aux élèves de mieux comprendre le sens des apprentissages et ce qui est attendu d'eux. Pour de nombreux auteurs, les devoirs apparaissent ainsi davantage efficaces pour les élèves. « *Les recherches montrent que les jeunes qui font des devoirs à domicile réussissent nettement mieux que ceux qui n'en font pas, à condition que ces devoirs soient corrigés tous rapidement et qu'ils comportent des commentaires nuancés de la part des enseignants* » (Arenstein).

Mais Lazerges (Larue, 1994) constate que « *moins de la moitié des collégiens ou lycéens (...) favorisés et moins du tiers de ceux des établissements défavorisés affirment que les commentaires portés sur les copies leur sont utiles ou très utiles* ». On peut alors s'interroger sur l'efficacité pédagogique et le rôle du travail hors classe dans les stratégies éducatives. Pour beaucoup de chercheurs, si la correction collective de ces exercices n'est pas prolongée, elle apparaît comme un rituel relativement gratuit. Le fait de contrôler les devoirs ne signifie pas automatiquement un gain scolaire pour les enfants. Selon Géry (2004), le sens donné est plus important que l'intention contraignante.

↳ Malgré le fait que l'efficacité directe des devoirs, sur la réussite scolaire, n'ait pas été clairement démontrée, les recherches ont pu mettre en évidence plusieurs effets sur la vie sociale et scolaire de l'enfant. Cooper a alors synthétisé les effets positifs et négatifs accordés aux devoirs à la maison (Hancock, 2001) :

Effets positifs	Effets négatifs
<ul style="list-style-type: none"> - Effets académiques immédiats : meilleure compréhension, acquisition de mécanismes, mémoire... - Effets académiques à long terme : attitude positive, habitude de travail - Effets non académiques : discipline, curiosité, responsabilité, curiosité... - Effets liés à l'investissement parental 	<ul style="list-style-type: none"> - Surcharge de travail : fatigue émotionnelle - Négation de l'importance des loisirs, des activités - Pression parentale - Tricherie entre élèves - Augmentation de la différence entre les plus faibles et les meilleurs

Bibliographie

- Agasse L., 1990, « Parents. Ah ! les vraies soirées familiales », *Educateur*, n°7 - 1990
- Arenstein, sans date, « Les devoirs à la maison sont-ils vraiment pertinents ? »
<http://www.psychomedia.qc.ca/pn/modules.php?name=News&file=article&sid=3007>
- Baeriswyl G., 1990, « Devoirs à domicile : tombez le masque », *Educateur*, n°7 - 1990
- Balli, 1998, “When mom and dad help : student reflexions on parent involvement with homework”, *Journal of research and development in education*, n°31 (3) – 1998, p 142 - 146
- Balli, Wedman, Demo, 1997, “Family involvement with middle grades homework”, *Journal of experimental education*, n°66 (1) – 1997, p 31 - 48
- Barrère A., 1998, « Les forçats de l'école », *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n°22 - 1998, p 105-113
- Barrère A., 1997, *Les lycéens au travail*, Puf
- Bedard Ho F., 1994, *Les devoirs et les leçons sont-ils nécessaires ?*, Revue documentaire du Ministère de l'éducation et de la direction de la recherche au Québec
- Begoc F., 2001-2002, « Les devoirs à la maison », <http://perso.wanadoo.fr/florent.begoc/>
- Bobasch M., 1994, « Devoirs ou leçons, telle est la question », *Le monde de l'éducation*, n°218 – septembre 1994, p 14 - 16
- Butler J. “Homework” <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/cul.html>
- Caille J.P, 1992, « Les parents d'élèves de collèges et les études de leurs enfants : attentes et degré d'implication », *Education et Formation*, n°32 - 1992
- Caille J-P, 1993, « Formes d'implication parentale et difficulté scolaire au collège », *Education et formation*, n°36 - 1993, p 35-45
- Capolarello, Wunsche, 1999, *Le pour et le contre. Une analyse historique de articles consacrés aux devoirs à domicile dans l'Educateur 1865 – 1992*, Université de Genève, Mémoire de Licence
- Castellani « Politiques et pratiques éducatives », *Céméa*, p 1-9
- Chambaz, 1996, « *Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège*, Rapport INSEE n°293 p95
- Cooper H., 2001, « Homework for all in moderation », *Educational Leadership*, n°58 (7) - 2001
- Cooper, Jackson, Lindsay, Nye, 2001, “A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students”, *Journal of experimental education*, n°69 (2) - 2001, p 181 - 199
- Cooper, Lindsay, Nye, Grathouse, 1998, “Relationships among attitudes about homework assigned and completed and student achievement”, *Journal of educational psychology*, n°90 (1) - 1998, p 70 - 83
- Davaillon A., 1993, « Les collégiens en difficultés : portraits de famille », *Education et formation*, n°36 - 1993, p 47-53

- Desbiens M., « Réflexion sur les devoirs et les leçons » Bulletin d'information pédagogique
- Dubois L., Dubois G., « Les devoirs à domicile. Des tâches sans tâches ? », www.edunet.ch/classes/c9/didact/devoirs.htm
- Eurydice (Réseau d'Information sur l'éducation en Europe), 1995 (2^{ème} édition), « Calendrier et rythmes scolaires dans l'Union Européenne »
- Farrow, Tymms, Henderson, 1999, "Homework and attainment in primary schools", *British educational research journal*, n°25 (3) - 1999, p 323 – 341
- Favre B., Steffen N., 1988, « Tant qu'il y aura des devoirs... », *Service de la recherche pédagogique*, cahier n°25 - 1988
- Felix C., 2002, « L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n°38 (3) - 2002
- Felix C., 2003, *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*, Thèse Université de Provence
- Felix C., Johsua, S., 2002, « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude », *Revue Française de pédagogie*, n°14 - 2002
- Forestier M., Khan S., 1999, *Devoirs d'enfants, devoirs de parents ? L'opinion des enfants sur l'implication des parents dans les devoirs à domicile*, Mémoire de Licence, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Gavel D., 2000 "Homework wars provoke debate : experts face off over importance of after school assignments", *The Harvard University Gazette*, 28 September 2000
- Genelot S., 2000 [Les dépenses et pratiques éducatives familiales : rapport intermédiaire](#), Rapport de l'IREDU pour la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves, 105 p.
- Géry C., 2004, *Les représentations des enseignants de l'élémentaire par rapport au travail scolaire à la maison*, Mémoire de Maîtrise, Sc. de l'éducation, dir. M. Derycke, Univ. Jean Monnet, St-Etienne
- Glasman D. et al, 1992, *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*, Paris ESF
- Glazer N., Williams S., 2001, "Averting the homework crisis", *Educational Leadership*, n°58 (7) - 2001
- Goldenberg G., 1989, "Parents' effects on academic grouping for reading : 3 case studies", *American educational research journal*, n°26 (3) - 1989, p 329 – 352
- Goupil, Comeau, Dore, 1997, « Les devoirs et leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques », *Education et Francophonie, revue scientifique virtuelle*, n°25 (2) - 1997
- Guillaume FR., Maresca B., 1995, « Le temps de travail en dehors de la classe, vu par les enseignants », *Education et Formation*, n°44 - 1995
- Hancock J., avril 2001, "Homework : a literature review", *Center for Research and Evaluation*
- Hong, Topham, Carter, Wozniak, Tomoff, 2000, "A cross cultural examination of the kinds of homework children prefer", *Journal of research and development in education*, n°34 (1) – 2000, p 28 - 39
- Jong, Westerhof, Creemers, 2000, "Homework and student math achievement in junior high schools", *Educational Research and Evaluation*, n°6(2) - 2000, p130 - 157

- Keith, 1982, "Time spent on homework and high school grades : a large sample path analysis", *Journal of educational psychology*, n°74 (2) - 1982, p 248 - 253
- Kravolec E., Buell J., 2001, "End homework now", *Educational leadership*, n°58 (7) - 2001, p 39 - 42
- Larue R., 1995, « Le travail personnel des élèves en dehors de la classe », *Education et Formation*, n°44 - 1995
- Le Parisien, 2000, « Les français et les devoirs à la maison », 27 septembre 2000, *sondage CSA – Le Parisien*,
- Marivain, Meuret, 1997, *Inégalités de bien être au collège*, Les dossiers d'Éducation et Formation (MEN et DEP) n°89
- Maulini O., 2000, « Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs », *Bulletin du Groupement Cantonal genevois des Parents d'élèves des écoles Primaires et enfantines (GAPP)*, n°80 - 2000, p 24 - 26
- Ministère de l'enfance en Belgique, « Repenser les travaux à domicile », 2003, www.ministre-enfance.be/enseignement/archives/devoirs.html
- Moisan S., Royer E., « Pédagogie et devoirs : module d'animation pour les services éducatifs de la région Québec, Chaudière et Appalaches », http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/mod_anim.html
- Mottet, G., 1999 « Une nouvelle conception du travail à domicile. Le temps de travail à la maison », *Educateur*, n°13 – 1999, p 25 – 27
- Mottet, G., 1999, *Le temps de travail à la maison (TTM) ; une nouvelle conception du travail à domicile. Analyse des représentations d'enseignants, de parents et d'élèves relatives à leur type de travail à la maison : les « devoirs » ou les « TTP »*, Mémoire de Licence, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Natriello, Mc Dill, 1986, "Performance standards, students effort on homework and academic achievement", *Sociology of education*, n°59 (1) - 1986, p 18 - 31
- NCES, sans date, "Student time spent doing homework and watching television", *National Center for Education Statistics (NCES)*, indicator 18, <http://nces.ed.gov/pubs/esn/n18a.asp>
- NCES, sans date, "Time spent on homework", *National Center for Education Statistics (NCES)*, indicator 25, <http://nces.ed.gov/pubs/eiip/eiipid25a.asp>
- NEA, sans date, "Death to busy work", *National Education Association*, <http://www.nea.org/neatoday/0009/resource.html>
- NEA, sans date, "Homework : time to turn it in ?" *National Education Association*, <http://www.nea.org/neatoday/9904/scoop.html>
- OCDE, 1997, « Utilisation quotidienne du temps d'étude en dehors des heures de cours des élèves de mathématiques de 8^{ème} année », 1997, *Regards sur l'éducation – les indicateurs de l'OCDE*
- Paschal, Weinstein, Walberg, 1984, "The effects of homework on learning. A quantitative synthesis", *Journal of Educational Research*, n°78 (2) - 1984, p 97 - 104

- Perrenoud P., 1990, « Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs ? », *Educateur*, n°7 - 1990, p 13 – 15
- Perrenoud P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris ESF
- Pichette J., Des Rivieres P., « Devoirs et leçons à la maison : la modération a bien meilleur goût », <http://www.ledevoir.com/hori/1999b/sone041099.html>
- Prost, 1983, *Les lycéens et leurs études au seuil du 21^{ème} siècle*, CNPD
- Quinton L., 1993, « Limiter les dégâts des devoirs du soir », *Cahiers pédagogiques*, n°310 – janvier 1993, p 46
- REP Echirolles, 2001, « Les devoirs " à la maison " en question », *le bulletin du REP Echirolles*, novembre 2001
- Richard J.M., 1990, « Pour l'école à l'école », *Educateur*, n°7 - 1990, p26 – 27
- Rome N., 1989, « Réussite scolaire et devoirs à la maison », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n°18, 4^{ème} trimestre - 1989, p 139-142
- Seifert, Beck, 1984, "Relationships between task time and learning gains in secondary schools", *Journal of Educational Research*, n°78 (1) - 1984
- Solomon, Warin, Lewis, 2002, "Helping with homework ? Homework as a site of tension for parents and teenagers", *British educational research journal*, n°28 (4) - 2002, p 603 – 662
- Tedesco E., 1979, *Des familles parlent de l'école*, Casterman
- Tedesco E., 1985, *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*, INRP
- Terrail J.P, 1992, « Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire », *Education et Formation*, n°30 - 1992
- Trautwein, Koller, 2003, « The relationship between homework and achievement », *Educational psychology review*, n°15 (2) – juin 2003, p 115 - 145
- Turvey, 1986, « Homework, its importance to student achievement", *NASSP Bulletin*, n°70 (487) - 1986, p 27 – 35
- Ufapec (Belgique), 2000, « Les travaux domicile à l'école primaire – L'avis des parents », <http://users.swing.be/U.F.A.P.E.C/devoirs/titres.htm>
- Unite Cooperative d'Enseignement, 1997, « Le travail à la maison », *Bulletin UCE Genève*, n°39 - 1997
- Van Voorhis, 2003, "Interactive homework in middle school : effects on family involvement and science achievement", *The Journal of Educational Research*, n°96 (6) - 2003
- Zaffran J., 2000, *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Syros
- Zhou L., 2004, "The impact of homework on student performance", fév 2004, <http://www.sba.muohio.edu/zhoul/paper/homework.doc>