



Haute école pédagogique

L'autonomie dans les devoirs à domicile

Des représentations à la réalité
chez des élèves de 7^e année, leurs parents
et une enseignante

Master en enseignement spécialisé – Volée 15-18

Mémoire de Master de Laurence Onrubia
Sous la direction de Diego Corti
Besencens, avril 2018

Remerciements

Par ces quelques lignes, je tiens à remercier chaleureusement :

- ✦ Luc, Zoé et Julien¹ pour leur engagement généreux dans les entretiens qui les ont emmenés dans des réflexions sérieuses et parfois compliquées.
- ✦ Les mamans de Luc et Zoé, ainsi que le papa de Julien pour leur disponibilité et l'authenticité de leurs propos.
- ✦ Ma collègue pour l'ouverture de sa classe et sa disponibilité.
- ✦ Les élèves ainsi que Marc, Toril et Valérie qui ont participé à un entretien exploratoire.
- ✦ Monsieur Diego Corti, directeur de mémoire, pour son accompagnement. Il m'a prodigué de bons conseils et a contenu mes élans parfois disproportionnés.
- ✦ Monsieur Alaric Kohler, qui m'a fait découvrir le monde de la recherche en répondant avec patience à mes questions de néophyte.
- ✦ Mesdames Mamie et Frey, bibliothécaires de la HEP-Bejune, pour leurs précieuses contributions dans la recherche d'ouvrages, leur patience et leur bienveillance.
- ✦ Les formateurs de la HEP-Bejune de la filière MAES qui ont élargi mes horizons en m'ouvrant à un monde de connaissances théoriques et conceptuelles.
- ✦ Barbara pour sa relecture attentive.
- ✦ Xavier qui m'a soutenue et encouragée sans fléchir.
- ✦ Janosch, Marie et Cécile de m'avoir encouragée de près ou de loin.
- ✦ Mes collègues de l'équipe de soutien pédagogique pour leurs encouragements tout au long de ma formation.
- ✦ Tous les étudiants de la volée 15-18 pour leur bonne humeur, leurs apports vivifiants, leur humanité, leur humour et tous les bons moments passés ensemble à Bienne.

¹ Prénoms d'emprunt

Résumé

Les devoirs à domicile posent de nombreuses questions quant à leurs finalités, leur efficacité et leur impact sur l'atmosphère familiale. Cette recherche fondée sur des entretiens s'est penchée sur l'autonomie de trois élèves de 7^{ème} année face à l'apprentissage de mots de vocabulaire de français à la maison et sur le regard que lui portent leurs parents et leur enseignante. J'ai cherché à comprendre les représentations de l'autonomie et des devoirs à domicile de ces différents acteurs. Ce travail brosse également un portrait des besoins évoqués par les élèves dans la réalisation de cette tâche d'apprentissage et de la manière dont les adultes tentent d'y répondre. Les rôles des parents et de l'enseignante sont discutés. J'ai dégagé différentes composantes liées au processus d'autonomisation de l'élève-citoyen et de l'élève-apprenti en devenir, tels que les sentiments de compétence et de contrôlabilité, la motivation intrinsèque et la maîtrise de stratégies cognitives. Finalement, je questionne l'apport des devoirs à domicile dans le développement de l'autonomie cognitive et politique des élèves. Il en ressort que la notion d'autonomie mériterait d'être explicitée aux élèves. De plus, les élèves interrogés ne perçoivent pas clairement le sens de ce travail, ils ne se sentent pas toujours compétents pour l'exécuter et ils n'identifient pas aisément la marge de négociation dont ils pourraient disposer. La représentation du rôle des parents auprès de leur enfant durant les devoirs à domicile diverge selon les personnes : alors que les parents soutiennent de près leur enfant, l'enseignante prône une présence parentale discrète.

Mots clés

Devoirs à domicile – autonomie – motivation – représentations - relation école-famille

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse de six études sur l'effet des devoirs à domicile, selon Hancock (2001) - 9 -	
Tableau 2 : Dispositifs pédagogiques de l'autonomie selon Durler (2015)..... - 17 -	
Tableau 3 : Concepts, dimensions et indicateurs de l'autonomie..... - 36 -	
Tableau 4 : Règles de transcription adaptées de Jefferson (1984) - 39 -	
Tableau 5 : Code d'analyse des entretiens - 40 -	
Tableau 6 : Codage des fragments d'entretien - 44 -	

Liste des figures

Figure 1 : Devoirs prescrits durant l'année scolaire 2016-2017 - 32 -	
---	--

Liste des annexes

Annexe 1 : Échanges de courriels avec M. Linder (octobre 2016 et septembre 2017)	- 85 -
Annexe 2 : Recensement des devoirs	- 86 -
Annexe 3 : Occurrences du mot "autonomie" dans le PER.....	- 87 -
Annexe 4 : Canevas de l'entretien avec les élèves	- 89 -
Annexe 5 : Guide d'entretien avec les élèves	- 96 -
Annexe 6 : Roue des émotions	- 97 -
Annexe 7 : Entretiens exploratoires avec deux enseignants, synthèse.....	- 98 -
Annexe 8 : Entretien exploratoire avec un enseignant, transcription et micro-analyse	- 101 -
Annexe 9 : Entretiens exploratoires avec trois élèves, transcription et micro-analyse	- 105 -
Annexe 10 : Autorisation d'enregistrer	- 106 -
Annexe 11 : Extrait de transcription d'entretien (maman de Zoé).....	- 107 -
Annexe 12 : Tableau synoptique des fragments d'entretiens sélectionnés	- 109 -
Annexe 13 : Mots à apprendre et exercices	- 139 -

Liste des abréviations

DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire (canton de Vaud)
DP	Direction pédagogique
ECR	Épreuves cantonales de référence
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
MITIC	Médias, images et technologies de l'information et de la communication
PER	Plan d'études romand
RLEO	Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire
TA	Travail assimilé, c'est un élément d'« une série de travaux [...] ponctuels vérifiant uniquement l'acquisition de connaissances ou de techniques spécifiques. Cet ensemble de travaux [...] fait alors l'objet d'une [...] note globale [...] » (Etat de Vaud, 2017).

Table des matières

Remerciements	<i>i</i>
Résumé	<i>ii</i>
Mots clés	<i>ii</i>
Liste des tableaux	<i>iii</i>
Liste des figures	<i>iii</i>
Liste des annexes	<i>iv</i>
Liste des abréviations	<i>v</i>
Introduction	- 1 -
Chapitre 1 - Problématique	- 4 -
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	- 4 -
1.2 Cadre théorique	- 4 -
1.2.1 Devoirs à domicile.....	- 5 -
1.2.2 Autonomie.....	- 13 -
1.2.3 Motivation.....	- 19 -
1.2.4 Rythmes scolaires	- 20 -
1.2.5 Rôle des familles	- 21 -
1.2.6 L'aide aux devoirs, un paradoxe ?.....	- 26 -
1.2.7 Représentations sociales.....	- 27 -
1.3 Questions de recherche opérationnalisées	- 29 -
Chapitre 2 - Méthodologie	- 30 -
2.1 Fondements méthodologiques	- 30 -
2.2 Nature du corpus	- 31 -
2.2.1 Moyens utilisés	- 31 -
2.2.2 Entretiens exploratoires.....	- 34 -
2.2.3 Définitions et indicateurs	- 35 -
2.2.4 Choix de l'échantillonnage	- 38 -
2.2.5 Procédure et protocole de recherche	- 38 -
2.2.6 Terminologie.....	- 39 -
2.2.7 Transcriptions.....	- 39 -
2.2.8 Tri des données.....	- 40 -
Chapitre 3 - Analyses	- 41 -
3.1 Résultats	- 41 -
3.1.1 Recueil de contenu dans le Plan d'études romand (PER).....	- 41 -
3.1.2 Analyse des entretiens	- 42 -
3.2 Interprétation	- 63 -
3.2.1 Représentations.....	- 64 -
3.2.2 Autonomie politique et cognitive des élèves.....	- 66 -
3.2.3 Besoins des élèves	- 69 -
3.2.4 Rôle des parents et de l'enseignante	- 70 -

Conclusion	- 73 -
Bibliographie	- 79 -
Annexe 1 : Échanges de courriels avec M. Linder (octobre 2016 et septembre 2017).....	- 85 -
Annexe 2 : Recensement des devoirs.....	- 86 -
Annexe 3 : Occurrences du mot "autonomie" dans le PER	- 87 -
Annexe 4 : Canevas de l'entretien avec les élèves	- 89 -
Annexe 5 : Guide d'entretien avec les élèves.....	- 96 -
Annexe 6 : Roue des émotions.....	- 97 -
Annexe 7 : Entretiens exploratoires avec deux enseignants, synthèse	- 98 -
Annexe 8 : Entretien exploratoire avec un enseignant, transcription et micro-analyse	- 101 -
Annexe 9 : Entretiens exploratoires avec trois élèves de 8^e année, transcription et micro-analyse	- 105 -
Annexe 10 : Autorisation d'enregistrer.....	- 106 -
Annexe 11 : Extrait de transcription d'entretien (maman de Zoé).....	- 107 -
Annexe 12 : Tableau synoptique des fragments d'entretiens sélectionnés	- 109 -
Annexe 13 : Mots à apprendre et exercices.....	- 139 -

Introduction

« Il n'a de nouveau pas fait ses devoirs ! » « C'est la guerre à la maison, on ne sait plus quoi faire... » « Je n'y comprends rien... » Ces propos, entendus dans le cadre de ma pratique professionnelle, émanent d'enseignants, de parents ou d'élèves. De nombreux parents se plaignent de conflits et de tensions régnant lors de moments dévolus aux devoirs, ou disent leur sentiment d'incompétence à aider leur enfant. Sujet de discussion récurrent dans la salle des maîtres ou sur les pas de portes, certains enseignants dénoncent la trop grande fréquence de devoirs non faits et la difficulté à la gérer. Ces réactions soulèvent de multiples questions autour de l'efficacité des devoirs à domicile, de leurs finalités, de leur adéquation avec les compétences des élèves, de l'impact sur l'atmosphère familiale, de la définition et de la répartition des rôles des adultes dans l'accompagnement des enfants.

Le thème des devoirs à domicile m'a depuis fort longtemps poussée à la réflexion, en tant que jeune enseignante déjà, ensuite comme maman, puis dans ma fonction actuelle d'enseignante de soutien pédagogique et comme enseignante spécialisée en formation.

Durant les rencontres avec les parents et les spécialistes qui entourent les élèves, c'est un sujet évoqué régulièrement. Les tensions intrafamiliales sont fréquentes, aussi lorsque les élèves présentent des difficultés d'apprentissage. Il arrive que les parents proposent du travail supplémentaire, qui n'est pas nécessairement en lien avec les objectifs poursuivis en classe ou les stratégies enseignées, ce qui est parfois à l'origine de malentendus ou de disputes. Les enseignants ne se rendent pas forcément compte de ce qui se trame à la maison. Récemment, j'ai entendu une enseignante expliquer à une maman que son enfant était censé être capable d'effectuer seul ses devoirs, parce qu'ils avaient été longuement expliqués en classe. La maman lui a répondu : « *Non non, ce n'est pas comme vous croyez ! Il n'arrive jamais à les faire seul et cela lui prend deux heures à deux heures et demie !* »

En ce début d'année scolaire, un ami m'a montré ce message, collé dans l'agenda de son fils, actuellement scolarisé en 5^e année dans un établissement scolaire de la Riviera vaudoise :

« Chers parents, les devoirs sont désormais facultatifs. Cette décision a été testée par une autre enseignante et validée par la direction. Le vocabulaire aura toujours lieu le mercredi et compte pour un TA². Nous le travaillerons en classe, mais il se peut que certains enfants aient besoin de plus de temps et de répéter encore à la maison ».

² Un TA est un Travail assimilé, c'est un élément d' « une série de travaux [...] ponctuels vérifiant uniquement l'acquisition de connaissances ou de techniques spécifiques. Cet ensemble de travaux [...] fait alors l'objet d'une [...] note globale [...] » (Etat de Vaud, 2017).

Cette communication aux parents met en évidence les questionnements de certains enseignants autour des devoirs à domicile et l'envie de certains de chercher à faire autrement. Elle évoque également la part de travail qui revient aux parents lorsque l'enfant a de la peine à apprendre ses mots.

La presse relaie régulièrement ce sujet. Les deux propos suivants, parus dans le journal *Le Matin* du 20 mars 2016 au sujet de la tentative de suppression des devoirs à domicile dans un établissement scolaire genevois, en illustrent son caractère polémique : G. Pasquier, président du syndicat des enseignants romands, questionne la pertinence des devoirs : « Les devoirs sont "antidémocratiques", car source d'inégalité entre les élèves brillants et encadrés et ceux venant de milieux défavorisés ou de familles monoparentales » (Leroy, 2016, § 2). Alors que J. Romain, ancien professeur et député du Parti libéral-radical genevois, critique l'idée de la suppression de cette pratique : « Dès qu'on rencontre une difficulté, on la supprime au lieu de donner les moyens à l'élève de la surmonter » (Leroy, § 2).

Ce projet de travail de mémoire a eu comme objectif de départ de me donner l'occasion d'approfondir mes réflexions autour des devoirs à domicile en m'appuyant sur des lectures et sur quelques résultats d'études, ainsi qu'en analysant divers règlements et des pratiques rencontrées sur le terrain. L'enjeu étant de mettre en lumière une partie du travail des élèves qui se fait hors du regard des enseignants, pour en disséquer un des aspects en termes de développement personnel de l'enfant : son autonomie.

Les questions de départ se bousculent. Dans la réalité du terrain, les élèves sont parfois seuls face à leur travail... Comment s'y prennent-ils ? Comment parviennent-ils à autoréguler leurs apprentissages ? Quel est le rôle des parents ? Cette première catégorie de questions sera abordée dans ce travail de recherche. Il en est d'autres, quotidiennes et d'importance, qui mériteraient également d'être approfondies : comment gérer en classe les devoirs non faits ou exécutés de manière erronée ? Quels devoirs prescrire, entre routine et diversification, exercices d'application de notions vues en classe ou tâches créatives ? Comment différencier ce travail sans contribuer à creuser encore davantage les inégalités entre les élèves ni la stigmatisation des plus faibles ?

La présente recherche s'appuie sur les réalités d'une école vaudoise, ainsi que sur de nombreuses études analysant diverses facettes de cette problématique, émanant de recherches canadiennes, belges, françaises et suisses.

Le sujet complexe des devoirs à domicile se situe à l'intersection de plusieurs disciplines. Tout d'abord, il touche à la pédagogie lorsqu'il aborde les devoirs sous l'angle de leurs finalités et des méthodes d'enseignement, ensuite à la psychologie cognitive quand on s'intéresse aux processus d'apprentissage, au développement de l'autonomie, aux activités de mémorisation

ou aux prises de décision et à la planification nécessaires pour organiser les devoirs. Il traite de sociologie de l'éducation toutes les fois que les influences sociales entrent en jeu, et enfin, de psychologie sociale lorsqu'on se penche sur les représentations sociales des parents, des enseignants et des enfants au sujet des devoirs à domicile et autres concepts.

Afin de proposer quelques éléments théoriques, le premier chapitre de ce travail traite d'abord des devoirs à domicile avec un aperçu historique, quelques définitions, les résultats d'études et la présentation du cadre légal scolaire vaudois. Ensuite, il aborde les concepts essentiels à l'articulation de mes questions de recherche, à savoir l'autonomie, la motivation et la notion de représentations sociales. Il se penche également sur le rôle des familles sous l'angle de l'externalisation du travail scolaire, et de la mobilisation parentale entre autres.

Le travail de recherche sur le terrain a été réalisé à partir de sept entretiens : trois avec des élèves de 7^e année primaire, trois avec un de leurs parents et un dernier avec l'enseignante. Les propos ont été triés et catégorisés en fonction des thèmes évoqués afin de pouvoir croiser les regards des uns et des autres pour en discerner les convergences et les divergences. L'analyse et l'interprétation des données ainsi recueillies m'ont permis de broser un tableau descriptif des différentes représentations qu'ont les parents, les élèves et l'enseignante au sujet des devoirs à domicile et de l'autonomie des élèves interrogés face à leur travail à la maison. De plus, une image de l'autonomie des élèves face à leur apprentissage de mots de vocabulaire a pu être esquissée. Les besoins des élèves ainsi que les rôles des parents et de l'enseignante ont été explorés. Au-delà du débat pour ou contre les devoirs à domicile, il s'avère que l'autonomie de l'enfant face à ses devoirs n'est pas forcément toujours celle que l'on espère, et que les rôles de chacun méritent d'être clarifiés tout comme les enjeux qui gravitent autour de ce travail hors des murs de l'école.

Chapitre 1 - Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

D'après une recommandation publiée par la Direction générale de l'enseignement obligatoire de l'État de Vaud en 2004 (Travail scolaire à domicile, 2004, §3), le fait de donner une tâche à effectuer à la maison implique le développement de l'autonomie, de la responsabilisation et du sens de l'effort, entre autres finalités. Un article du Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO) (*Devoirs (LEO art. 73)*, 2012) précise que les devoirs peuvent être faits sans aide par les élèves. Pourtant, en me référant aux discussions et observations faites sur le terrain de l'école, je me permets de questionner cette injonction en doutant de son caractère réaliste.

Cependant, les élèves n'ont pas tous l'opportunité d'être soutenus à la maison par des parents disponibles et au courant des stratégies efficaces à mettre en œuvre. Il me semble dès lors légitime de se demander si les devoirs à domicile, réalisés hors du regard de l'enseignant, favorisent réellement l'acquisition de l'autonomie.

Pour réaliser ce travail, j'ai dû resserrer mon questionnement. Je me suis penchée sur l'autonomie des élèves face à leurs devoirs à domicile. Ensuite, afin de pouvoir articuler concrètement ma recherche, je me suis concentrée sur l'autonomie dans une tâche spécifique d'apprentissage, celle de l'orthographe et du sens de mots en français.

1.2 Cadre théorique

Afin de présenter l'état des connaissances et de diverses recherches sur l'objet de cette étude, je cerne d'abord quelques *aspects historiques des devoirs à domicile*. Ensuite, je fais un survol de quelques définitions de ce terme. Je présente le *contexte vaudois*, ainsi que les *finalités* des devoirs à domicile telles que pensées dans ce canton. Le concept de *l'autonomie* est présenté, constituant un enjeu important dans cette problématique, ainsi qu'un survol des *facteurs et des conditions motivationnels*. Je fais un détour par la question temporelle des *rythmes scolaires*. Ensuite, je traite des questions liées à l'environnement familial et aux *inégalités sociales*. Les notions d'*externalisation du travail scolaire*, de *mobilisation parentale* et de risques de *malentendus* sont exposées. Pour finir, je décris le concept de *représentation sociale* afin de pouvoir me pencher sur celle des devoirs, de l'autonomie dans le cadre scolaire et des rôles des parents et des enseignants dans ce contexte.

1.2.1 Devoirs à domicile

Bref historique des devoirs à domicile

Les partisans et les détracteurs des devoirs se sont succédés en fonction des courants pédagogiques, politiques et de pensée du moment. Ainsi, dès la fin du XIX^e siècle, le questionnement au sujet de la pertinence de cette pratique scolaire était présent. La fatigabilité des enfants était déjà reconnue, ainsi que la nécessité d'un temps de repos et de loisir (Kherroubi, 2009). Grunder (1997) évoque également cette période, en précisant que le poids des programmes était jugé suffisamment lourd pour justifier une mise au ban des devoirs scolaires. Ce moment de travail hors de l'école était donc déjà institué.

Depuis longtemps, on reconnaît la nécessité d'apporter une aide aux élèves pour leurs tâches scolaires effectuées hors de la classe. En effet, on trouvait des maîtres d'études dans les internats français, appelés répétiteurs dès 1853, qui « [surveillaient] les élèves, [vérifiaient] leurs devoirs et les [aidaient] dans l'assimilation de leurs leçons » (Kherroubi, 2009, p. 21).

Puis les chercheurs québécois Chouinard, Archambault et Rheault (2006) relèvent qu'au début du XX^e siècle, les devoirs à domicile sont vus positivement et « considérés comme une occasion d'exercices supplémentaires [contribuant] à inculquer le sens de la discipline aux jeunes » (p. 308), alors qu'en 1940, ils sont vus « comme une intrusion indue dans la vie privée des familles » (Cooper et Valentine, 2001, cités par Chouinard *et al.*, p. 308). Dans les années 1950, ils sont remis sur un piédestal pour redonner une certaine rigueur au système éducatif, alors qu'en 1960 on estime qu'« ils limitent l'expérience sociale ainsi que les récréations prises à l'extérieur, les activités de création et le temps consacré au sommeil » (Cooper, 1991, cité par Chouinard *et al.*, p. 308). Grunder (1997) s'est intéressé à l'évolution de l'organisation du temps scolaire dans une perspective historique. Il dépeint « le fait que [les] devoirs exigés par l'école structurent et prennent le temps des enfants en plus de l'école » (Grunder, p. 348). Il pousse l'interrogation plus loin en se demandant s'ils sont vraiment utiles aux apprentissages et si on ne peut pas les comparer « au travail des enfants dans les sociétés préindustrielles » (Grunder, p. 348).

En France, une circulaire du ministère de l'Éducation nationale déclare en 1956 qu'« aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif » (Bouysse, Saint-Marc, Richon, & Claus, 2008, p. 7). Cette injonction sera réitérée à de nombreuses reprises « sans doute faute d'avoir été généralement appliquée » (Bouysse *et al.*, p. 7). En France, le terme *devoir* signifie une tâche généralement écrite permettant

« de s'assurer [...] si une leçon a été comprise, [...] de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel soutenu, une mise en forme et "au propre" utiles à sa formation – à celle de son esprit comme à celle de son caractère [...] ». (Circulaire de 1956, citée par Bouysse *et al.*, 2008, p. 8)

L'étude de *leçons* n'est pas contraindiquée à domicile par ce décret, dès lors qu'il s'agit de « mémorisation de très courts résumés ou de quelques vers de récitation, [de] la lecture d'une demi-page ou d'une page » (circulaire de 1956, citée par Bouysse *et al.*, 2008, p. 8). L'interdiction de 1956 a reposé sur des motivations diverses. Tout d'abord, trop d'heures de travail soutenu peuvent « apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants » (circulaire du 29 décembre 1956, § 1, citée par Bouysse *et al.*, p. 8). Ensuite, le travail effectué hors de la sphère scolaire ne s'exécute pas toujours dans des conditions optimales. Une déclaration de 1912 fait remarquer que seul le maître peut en assurer la qualité, sans quoi « l'enfant risque de "bâcler" son travail et se contenter "d'une besogne matérielle et machinale, pourvu qu'elle ait une certaine correction extérieure" » (circulaire de 1912, citée par Bouysse *et al.*, 2008, p. 8). Enfin, il est précisé qu'il ne s'agit pas d'une suppression générale d'un certain type de tâches pédagogiques défini par le terme de *devoir*, mais qu'elles devront être exécutées dans le cadre « [d'] études dirigées d'une durée quotidienne de trente minutes, [...] mises en place, dans chaque classe, pendant le temps scolaire [...] » (Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994, § 1, citée par Bouysse *et al.*, 2008, p. 9). Depuis 2008, les prescriptions concernant les devoirs à domicile manquent de clarté d'après le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale qui met en évidence, dans sa conclusion, l'urgence de « préciser la nature exacte de ce qui est interdit et de ce qui ne l'est pas hors du temps de classe » (Bouysse *et al.*, p. 10). Un article du Figaro du 29 août 2017 rapporte le projet de "dispositif *devoirs faits*" souhaité par Jean-Michel Blanquer, actuel ministre de l'Éducation nationale, dont l'idée est « [d'] intégrer les devoirs scolaires au sein des établissements pour atténuer l'inégalité sociale entre les familles et apaiser les tensions qui peuvent naître à la maison » (Pech, 2017, p. 7). L'idée maîtresse de 1956 visant à ramener les tâches scolaires à l'intérieur des murs de l'école poursuit donc son chemin en France.

D'après les analyses de l'enquête PISA menée en 2012 auprès de jeunes de 15 ans provenant d'une soixantaine de pays, « les élèves du monde entier ont des devoirs » (OCDE, 2014, p. 1-2). Le temps qu'ils y passent varie considérablement. En moyenne, ils y ont consacré cinq heures par semaine, en y passant moins de trois heures en Finlande, quatre en Suisse et près de dix heures en Fédération de Russie (OCDE).

Si j'ai pris la peine de détailler l'évolution de cette réflexion, notamment chez nos voisins géographiques, c'est pour démontrer l'importance omniprésente de ce débat dans la sphère ministérielle de l'Éducation nationale française, illustrant son caractère multidimensionnel s'insérant dans leur vie politique, sociale et éducative. De plus, bien que je n'aie pas trouvé de traces documentant les débats politiques vaudois à ce sujet³, les réflexions des pays francophones sont constructives pour l'évolution de nos pratiques professionnelles.

Le mouvement de balancier des discussions autour des devoirs à domicile continue et, de nos jours, la controverse perdure.

Devoirs à domicile : quelles définitions ?

Comme le relèvent Glasman et Besson (2004), il faut distinguer deux catégories de travaux effectués par les élèves à domicile. Premièrement, on observe certaines activités de type scolaire qui sont choisies librement par les élèves eux-mêmes ou prescrites par les parents souhaitant approfondir certaines matières avec leurs enfants. Deuxièmement, on regroupe toutes les tâches données de manière obligatoire par l'institution scolaire. Ce travail ne traite que des tâches relevant du travail obligatoire prescrit par l'école.

Un devoir se définit dans le Nouveau Petit Robert (Robert, Rey-Debove & Rey, 2001), comme un « exercice scolaire qu'un professeur fait faire à ses élèves » (p. 712). Le Petit Larousse (2003) précise qu'il s'agit d'un travail écrit. Le Dictionnaire actuel de l'éducation québécois (Legendre, 2005) propose une définition qui convient également au contexte vaudois : il s'agit de « travaux que l'élève doit exécuter en dehors de l'horaire régulier de l'école, habituellement à la maison, dans le but d'approfondir et de consolider des apprentissages récents », (p. 393). Glasman et Besson (2004) ajoutent que ce travail doit permettre « [l'] appropriation des notions apprises en classe, que ce soit par la familiarisation, la manipulation, l'exercice, la mémorisation » (p. 5).

Le sociologue Daniel Thin (2008) relève une double signification : « En nommant le travail scolaire "devoirs", l'institution scolaire indique qu'au-delà des apprentissages qu'il est censé renforcer et vérifier, celui-ci participe de la transmission d'une morale et d'une règle pour les élèves, mais qui concernent [...] aussi leurs familles » (p. 24). Cette polysémie n'est certainement pas étrangère au poids de ce travail obligatoire, pouvant culpabiliser celui qui n'a pas fait sa tâche à temps ou qui ne l'a pas comprise.

³ Voir en annexe 1 les échanges de mail avec M. Linder, responsable d'unité à la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO).

Efficacité des devoirs à domicile

De nombreuses études ont été menées, portant sur les effets des devoirs à domicile. Leurs résultats sont contradictoires, difficilement comparables, ou non généralisables, et ils sont également régulièrement remis en question (Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, 2010). Pour citer un exemple, Chouinard, Archambault, et Rheault (2006) précisent que lorsque Cooper conclut en 1991 que « les élèves qui reçoivent des devoirs ont de meilleurs résultats scolaires que ceux qui n'en reçoivent pas » (p. 313), il évoque les résultats des élèves à la fin du secondaire. Il est intéressant de relever que le même Cooper observe que « les “meilleurs” devoirs ne sont pas trop difficiles et ne contiennent pas trop de matière nouvelle » (Chouinard *et al.*, p. 313). Rayou (2009) traduit la conclusion de Trautwein et Koller (2003) au sujet des mêmes études : « Il est quasiment impossible de savoir si c'est le travail hors la classe qui fait les bons élèves ou si ce sont les (déjà) bons élèves qui s'en acquittent le mieux » (Rayou, p. 93).

J. Hancock (2001) a effectué une recension de quelques études sur les effets des devoirs à domicile. J'en ai fait une synthèse dans le tableau 1 ci-dessous.

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DE SIX ÉTUDES SUR L'EFFET DES DEVOIRS À DOMICILE, SELON HANCOCK (2001)

Auteurs	Effets positifs ou opportunités	Effets négatifs ou obstacles
Cooper (1994, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de la maison comme lieu d'apprentissage au même titre que l'école • Rétention des connaissances • Compréhension • Pensée critique • Formation des concepts • Traitement des informations • Attitude envers l'école • Enrichissement des programmes • Habitudes et méthodes de travail • Autonomie académique • Autodiscipline • Gestion du temps • Curiosité • Résolution de problème • Effet sur les résultats à l'école secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Perte d'intérêt pour les contenus académiques • Fatigue physique et émotionnelle • Ne tient pas compte de la faible capacité d'attention des jeunes enfants • Manque de stratégies des jeunes enfants • Ingérences parentales ou surinvestissement des parents (aide au-delà du tutorat) • Confusions dues à des stratégies parentales trop différentes de celles proposées par les enseignants • Pression à réussir • Empêche l'accès aux loisirs • Tricherie entre élèves • Augmentation de la différence entre élèves faibles et performants • Mauvais comportement et ressentiment envers l'école (surtout à l'école primaire) • Sans effet sur les résultats à l'école primaire
Kralovec et Buell (2000 et 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Sens des responsabilités • Gestion du temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Empêche les interactions intrafamiliales • Peu de ressources à domicile • Emprise sur les loisirs • Augmentation des inégalités sociales • Tâches d'enseignement laissées aux parents • Travail effectué hors de la vue des enseignants
Townsend (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure compréhension du vocabulaire étudié 	
Swank (1999)		<ul style="list-style-type: none"> • Aucun effet significatif sur les résultats scolaires

Si, dans certaines circonstances, un des effets positifs des devoirs à domicile peut être le développement de l'autonomie cognitive de l'élève, Cooper et Valentine (2001) s'interrogent toutefois : « Under what conditions and for which students can the positive and negative effects of homeworks be expected to occur ?⁴ » (p. 152).

⁴ « Dans quelles conditions et pour quels étudiants les effets positifs et négatifs des devoirs peuvent-ils se produire ? »

Les analyses des résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2014) concluent que pour les élèves de 15 ans, « les devoirs représentent une possibilité supplémentaire d'apprentissage ; toutefois, ils sont susceptibles de creuser les inégalités socio-économiques dans les résultats des élèves » (p. 4).

Quant à Hattie (2009), il a démontré, au travers d'une synthèse de 800 méta-analyses sur les facteurs pour la réussite scolaire, que les devoirs n'aident que peu à l'apprentissage, contrairement au "feed-back par l'enseignant", à la "relation de confiance entre l'enseignant et l'élève" et aux "programmes encourageant la lecture" pour ne citer que quelques exemples mis en évidence par ce chercheur.

Caillet et Sembel (2008) proposent un regard différent. Ils relativisent l'importance de l'efficacité du travail à domicile et de son équité, en mettant en exergue ses « fonctions de [...] transition pour l'élève entre l'école et le domicile, de lien entre l'école et la famille » (Caillet & Sembel, p. 23). Une des fonctions des devoirs décrite par ces chercheurs est celle d'offrir aux parents un simple "droit de regard" sur cette activité prescrite par le monde scolaire, « objet sur lequel ni l'enfant ni le parent n'ont complètement prise » (Caillet & Sembel, p. 24). Les enseignants interrogés dans le cadre de leurs recherches considèrent que les devoirs à domicile font office d'intermédiaire, ou d'une sorte de "contrat moral tacite" avec les parents, en les engageant ainsi à "jouer le jeu" de la communication avec l'école. Ces chercheurs y voient également une « aide pour grandir autour de l'articulation de contraintes et de plaisirs » (Caillet & Sembel, p. 25), rythmant leur emploi du temps et faisant partie de leur quotidien malgré parfois leur manque d'intérêt pour la tâche.

Czerniawski et Kidd (2012) proposent, quant à eux, une palette de devoirs créatifs, variés, structurés et stratégiques dans un ouvrage intitulé « *Des devoirs pour apprendre, 300 idées pour que vos devoirs fonctionnent* », en tenant compte des arguments pour et contre les devoirs à domicile. Il s'appuie notamment sur les recherches actuelles sur les *intelligences multiples* de Gardner (1993), ainsi que sur « les *approches humanistes* de l'éducation (Froebel, 1900 ; Montessori, 1909 ; Rogers, 1969) [qui] insistent sur l'importance de répondre aux besoins affectifs et développementaux des apprenants » (Czerniawski, pp. 12-13).

Pour conclure ce chapitre, je reprends les mots de Perrenoud (2004b) qui défend l'idée que le travail à la maison ne devrait pas être une tâche comme une autre, qu'elle devrait nourrir l'envie d'apprendre, dans sa noble définition. Il souhaite réinventer le concept en le nommant *Temps de travail à la maison*. Il s'agirait alors

« d'une façon d'apprendre à articuler travail individuel et travail collectif [...], [de le] faire d'une façon autonome, négociée, partiellement volontaire, parce qu'il [aurait] du

sens dans le cadre du fonctionnement et des projets du groupe-classe, parce que son utilité [serait] évidente pour l'élève ». (Perrenoud, 2004b, p. 133)

Cadre légal

Afin de saisir les contextes légal et environnemental spécifiques dans lequel se déroule cette recherche et étant donné les différences cantonales en matière de législation, il m'a semblé judicieux d'en présenter les détails.

Contexte vaudois

La Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du canton de Vaud (Devoirs à domicile, 2011, Art. 73) a inscrit l'obligation de donner des devoirs à domicile dès la 3^e année⁵. Il s'agit donc d'une pratique imposée par la loi dans ce canton.

Le Règlement d'application de la LEO (RLEO) évoque des critères à respecter dans la prescription des devoirs :

« Ils sont préparés en classe ; ils peuvent être effectués sans aide par les élèves ; ils incitent à l'autonomie et à la responsabilisation ; ils servent à consolider des apprentissages effectués en classe ; ils sont vérifiés régulièrement par les enseignants ». (*Devoirs (LEO art. 73)*, Art. 59)

Il ainsi que des directives d'ordre général :

« Les établissements veillent à l'harmonisation des pratiques. Au degré secondaire, ils veillent également à une bonne coordination entre les enseignants en charge des mêmes élèves. Les devoirs sont annoncés aux élèves au moins deux jours à l'avance, spécificités horaires réservées. Il n'est donné aucun devoir pour le lundi et pendant les congés ou les vacances scolaires ». (*Devoirs (LEO art. 73)*, Art. 59)

Une ancienne recommandation de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) détaillait les buts de ce travail pour les élèves, leurs parents et les enseignants : les premiers sont amenés à se rendre compte de leurs connaissances, de leurs forces et de leurs faiblesses, à se responsabiliser, à développer leur autonomie et leur sens de l'effort et à utiliser des stratégies. L'autonomie n'étant pas définie, j'en déduis implicitement sa référence à ce qui est généralement compris comme une capacité à travailler seul. Ensuite, les devoirs à domicile sont présentés comme un moyen pour les parents

⁵ Les années scolaires sont citées selon le concordat HarmoS.

« d’être à l’écoute de leur enfant et de s’intéresser explicitement au travail scolaire ; de motiver leur enfant, valoriser ses productions, et stimuler son intérêt et sa réflexion au quotidien ; d’aider leur enfant à découvrir les conditions qui facilitent ses apprentissages, à organiser et planifier ses devoirs (lieu, moments, durées, fréquence, outils requis, ...) ; de prendre contact avec l’école si des éléments mis en évidence par les devoirs le nécessitent ». (Travail scolaire à domicile, 2004, §3)

Concernant les enseignants, les devoirs sont un moyen

« de mettre leurs élèves dans des situations leur permettant d'appliquer différentes stratégies d'apprentissage travaillées en classe ; de mieux identifier les acquis et les intérêts de leurs élèves ; de mieux identifier les difficultés individuelles ou collectives, pour y remédier ». (Travail scolaire à domicile, 2004, §3)

Ce document donnait également une durée moyenne des devoirs à valeur indicative, soit une heure par semaine pour les élèves de 3^e et 4^e année, deux heures pour ceux de 5^e et 6^e année, trois heures pour les 7^e et 8^e années et, pour finir, cinq heures pour les 9^e à 11^e années. Monsieur Philippe Linder, responsable de l’Unité d’évaluation des élèves et du système scolaire à la Direction pédagogique (DP) du canton de Vaud, m’a précisé par courriel⁶ que cette recommandation n’est plus d’actualité quant à « la définition du temps moyen consacré aux devoirs, [...] à défaut d'une concertation du corps enseignant de l'établissement et des parents à ce sujet » (P. Linder, courrier électronique, 7 novembre 2016). Il ajoute que « les différences de rapidité d'exécution du travail entre les élèves pouvant être importantes, il a en effet été renoncé à définir des durées moyennes des tâches à domicile par année de scolarité » (P. Linder). Cette définition de durée de travail à domicile revient désormais au conseil de direction de chaque école.

Le cahier des charges du maître généraliste enjoint les enseignants à « donner aux élèves des devoirs à faire à domicile, en tant qu’activités intégrées à l’enseignement et à l’évaluation, en les préparant en classe [...] » (DGEO, 2015, § 6).

Dans leur recherche sur les devoirs surveillés dans le canton de Vaud, Benghali Daeppen, Stocker et Sieber (2015) estiment qu’il réside un vide concernant le sens et les buts des devoirs dans les différentes directives vaudoises officielles. Ces auteurs définissent le but visé implicitement par ces documents comme étant celui de la “réussite scolaire”.

⁶ Voir annexe 1

Contexte de l'établissement scolaire

Dans la brochure destinée aux parents des élèves de l'établissement scolaire concerné par la présente recherche, les buts des devoirs à domicile sont déclinés tels qu'ils se trouvent dans la *recommandation de la DGEO* et les principes généraux se réfèrent au RLEO, cités plus haut. Il est ajouté que

« les devoirs sont adaptés à l'âge et au développement des élèves, [que leur] nature et [leur] quantité [...] peuvent être différenciées d'un élève à l'autre au sein d'une même classe, [que] les enseignants intervenant dans une même classe sont co-responsables de [leur] gestion [et qu'] en début d'année ou de cycle, les enseignants informent les parents sur la manière dont [ils] sont gérés [...] ». (EPS Oron-Palézieux, 2017, p. 12)

Les priorités de l'établissement en question concernant les devoirs à domicile sont l'ancrage du travail de manière cohérente et progressive durant le cursus scolaire, l'enseignement et la promotion de stratégies d'apprentissage, l'explicitation du « sens des tâches demandées, [telles que] connaissances ou compétences nouvelles, entraînement à la mémorisation, consolidation, [...] » (EPS Oron-Palézieux, 2017, p. 13). La différenciation évoquée permet en théorie aux élèves de pouvoir exécuter un travail adapté à leurs besoins et à leurs compétences cognitives.

1.2.2 Autonomie

Présenté comme une des finalités des devoirs à domicile et cité dans de nombreuses conversations au sujet des élèves, de leurs habiletés ou du sens des activités prescrites, il m'a semblé pertinent d'accorder dans cette partie de mon travail une place prépondérante au concept de l'autonomie, afin d'en saisir ses subtiles composantes. Je présente dans ce chapitre différents chercheurs (des sociologues, des pédagogues ou des chercheurs en sciences de l'éducation) qui se sont intéressés à ce concept, en développant leurs définitions, analyses et points de vue en lien avec les apprentissages scolaires.

L'autonomie : un but de socialisation ou un moyen d'y parvenir ?

Héloïse Durler (2015) a analysé durant deux ans et demi le fonctionnement de plusieurs classes primaires genevoises sous l'angle de la sociologie. Elle a perçu le concept d'autonomie comme un élément incontournable pour comprendre l'univers scolaire, ses attentes et ses fonctionnements. Elle distingue les propos relatifs à l'autonomie relevant d'une *catégorie d'évaluation* (décrivant le manque d'autonomie de certains élèves en difficulté ou l'autonomie des "bons élèves") de ceux appartenant à une *catégorie de justification* (présentant des moyens pédagogiques utilisés à de fins de développement de l'autonomie). Elle identifie la définition

*indigène*⁷ de l'autonomie pour les enseignants ainsi : « Un élève est autonome lorsqu'il est capable de réaliser son travail seul, indépendamment de l'enseignant, [...] lorsqu'il respecte les règles scolaires et adhère au projet de l'institution scolaire d'acquisition des savoirs » (Durler, pp. 26-27). Cela signifie que l'élève doit pouvoir effectuer ses tâches sans demander de l'aide, en lisant et comprenant les consignes écrites ou en se souvenant des consignes dites par l'enseignant. L'allusion aux règles scolaires signifie qu'il doit les avoir intégrées et que l'enseignant ne doit pas avoir à les lui rappeler, et enfin qu'il est censé savoir pourquoi il est à l'école et à quoi vont lui servir les apprentissages qui y sont construits.

L'autonomie se présente d'abord comme un but de la socialisation scolaire. On y retrouve des éléments de l'éducation morale décrite au début du XX^e siècle par Durkheim, un des pères fondateurs de la sociologie, que sont *l'esprit de discipline* relevant de l'intérêt même de l'individu de ne pas obéir qu'à ses désirs, *l'attachement au groupe* et *l'autonomie de la volonté* impliquant « que l'élève [...] adhère de lui-même [...] aux valeurs qui fondent le social » (Durler, 2015, p. 29). Ensuite, l'autonomie est aussi un moyen de parvenir à cette socialisation, grâce à « l'expérimentation par l'élève et la découverte progressive des lois » (Durler, p. 30). Un premier *paradoxe de l'autonomie* se révèle alors ainsi : comment soutenir la construction d'une autonomie individuelle en prenant appui sur une autonomie qui n'existe pas encore ? Ou, dit autrement,

« comment les enseignants peuvent-ils [...] faire face à la contradiction qui réside dans le fait de rendre l'élève autonome en le soumettant à des règles tout en l'habituant à faire usage de sa liberté et en lui laissant des choix ? ». (Durler, 2015, p. 32)

Dans le cadre de ma recherche, ce paradoxe peut se traduire ainsi : comment l'élève peut-il trouver sa voie dans l'obligation d'obéir à l'injonction de faire ses devoirs à domicile prescrite par les enseignants, tout en s'accordant une marge d'expérimentation et d'exploration lui permettant de se situer dans ses apprentissages, en trouvant des voies qui lui sont propres, respectueuses du cadre scolaire et également porteuses de bons résultats ?

L'acquisition de l'autonomie

Panteix (2010) décrit différentes phases qui permettent à l'autonomie de naître, de se développer, pour aboutir à une forme d'habileté. Il suggère qu'une "idée de désir" amène à des propositions mentales de stratégie qui induisent un choix. Ainsi, lorsqu'une envie se présente, il y a plusieurs manières d'y accéder et il s'agit de décider laquelle sera mise en œuvre. Puis s'ensuit un « passage à l'acte (ou au non acte) [qui sera] réussi ou non » (Panteix, p. 2). Ce processus rapide et inconscient donne lieu à un réajustement de la démarche, qui

⁷ Ce que veulent dire les enseignants en parlant d'autonomie.

façonne l'apprentissage de l'autonomie. Pour finir, « la multiplication de situations réussies répondant à cette démarche permet de parler d'autonomie » (Panteix, p. 2). Cette illustration dynamique du développement de l'autonomie naissant du désir entre en corrélation avec la notion de motivation intrinsèque, abordée dans le chapitre suivant.

Lahire (2001) s'interroge sur les moyens et les pratiques mis en place à l'école pour permettre aux élèves d'acquérir de l'autonomie. Il en discerne deux formes : l'*autonomie politique* et l'*autonomie cognitive*. La première concerne la vie collective, les règles, la discipline et le devenir de *l'élève-citoyen*. Elle forge la connaissance du cadre dans lequel l'élève va se développer et réaliser ses apprentissages. « La capacité d'action "autonome" [de l'élève] a de toute évidence partie liée avec l'existence de "règles du jeu" explicites qui [le] libèrent de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant » (Lahire, p. 155). C'est grâce à cette capacité qu'il connaîtra les limites à ne pas franchir mais également le champ qu'il devra investir pour ses explorations cognitives et ses initiatives. Elle est également le siège de l'apprentissage des discussions collectives et des compromis. La deuxième forme d'autonomie a pour objet de nombreuses habiletés propres au devenir de *l'élève-apprenti*, regroupées en deux catégories. Son premier volet pousse l'élève vers la maîtrise d'exercices sans aide extérieure, en s'appuyant sur les consignes écrites. Elle sous-entend, entre autres, une parfaite maîtrise de la lecture. Son deuxième pan suppose « un élève actif, en recherche, un élève réfléchissant, découvrant par lui-même et s'organisant, opérant des choix, s'auto-évaluant et, parfois, s'auto-corrigeant » (Lahire, p. 158). Il s'agit du vaste champ des *processus cognitifs et métacognitifs*.

Bélanger et Farmer (2012) observent que pour aider l'élève à réaliser et atteindre une certaine autonomie, le pédagogue s'éloigne de la relation traditionnelle entre le savoir et le pouvoir par laquelle l'enseignant instruit l'élève : « Il doit accepter d'être le facilitateur de l'épanouissement de l'enfant, citoyen de la classe à l'égal de l'enseignant. L'autonomie requiert une autre relation à l'autorité, à l'enseignant, à la discipline » (p. 176). Il est important de prendre conscience que cette pédagogie visant l'autonomie peut avoir des effets inégalitaires, prenant appui sur un style éducatif vécu principalement par les élèves issus des familles les plus favorisées (Perrenoud, 1994, cité par Bélanger & Farmer). Dans leur recherche sur la signification de l'autonomie dans trois écoles primaires canadiennes, Bélanger et Farmer ont recensé trois types de configurations pédagogiques. La première relève d'une *autonomie encadrée*, où l'autonomie cognitive prend le pas sur l'autonomie politique : les élèves doivent obéir à des règles imposées et travailler seuls quand leur enseignante est occupée ailleurs. La deuxième dénote d'une *autonomie négociée*, mettant davantage l'accent sur l'autonomie politique, en nourrissant les relations école-famille par des projets intégrateurs, l'esprit d'entraide et de collaboration et en accordant peu de pression au rendement. Et enfin, ils décrivent la dernière, qualifiée d'*autonomie d'appropriation*, dans laquelle l'autonomie

politique est renforcée et où « les élèves connaissent les règles qu'ils ont en partie définies avec leur enseignant » (Bélanger & Farmer, p. 189). Elle montre « un cadre d'enseignement moins contrôlé par l'enseignant, où les élèves, reconnus dans la diversité de leurs trajectoires, s'approprient et construisent leur savoir collectivement et rectifient au passage certaines injustices sociales » (Bélanger & Farmer, p. 189).

En cherchant à comprendre quelles pratiques sont mises en place à l'école pour développer l'autonomie, Durler (2015) a recensé une dizaine de dispositifs pédagogiques⁸ qu'elle a regroupés dans « quatre formes d'engagement [...] au travers desquelles l'élève est amené à faire un lien entre ses actions (en termes de réflexion, d'organisation, de choix, etc.) et sa personne [...] » (p. 45). Cette typologie se trouve sous forme synthétique dans le tableau 2, ci-dessous. Parmi ces dispositifs, j'ai identifié un certain nombre d'éléments pertinents dans le soutien au développement de l'autonomie des élèves dans leur tâche d'apprentissage de mots lors des devoirs à domicile. Quelques-uns ont inspiré les indicateurs que j'ai choisis dans ma méthodologie. Ils sont indiqués en italique dans le tableau.

⁸ Le concept de dispositif est défini par Durler (2015) comme étant un ensemble de méthodes, de techniques, une recherche de liens entre les intentions et les actions pédagogiques. Elle précise que « le dispositif, c'est le réseau ou les relations que l'on peut dégager d'un ensemble d'éléments hétérogènes qui produit des effets sur les actions individuelles » (p. 40).

TABEAU 2 : DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES DE L'AUTONOMIE SELON DURLER (2015)

Engagement intellectuel « Prendre l'habitude de penser selon les manières scolaires » (p. 94).			Engagement instrumental « Prendre l'habitude d'adopter les comportements de planification et d'organisation proprement scolaires » (p. 94).		
<i>Dispositifs de problématisation</i>	Dispositifs de contrôle intellectuel	Dispositifs d'auto-correction	<i>Dispositifs de planification des apprentissages</i>	<i>Dispositifs d'auto-évaluation des apprentissages</i>	<i>Dispositifs d'auto-administration des savoirs</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se poser des questions (justifier, expliquer, développer, argumenter) 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciter un raisonnement à un camarade • Présenter une technique permettant de mémoriser l'orthographe d'un mot • Maîtriser la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser ses erreurs et en tenir compte • Avoir un retour réflexif sur ses erreurs et ses comportements • Reproduire les raisonnements permettant de progresser 	<ul style="list-style-type: none"> • Plans de travail • Ateliers 	<ul style="list-style-type: none"> • Panneaux d'auto-évaluation • Grilles d'auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Affichage • Panneaux • Tableaux • Graphiques • Alphabets • Bandes numériques • Tables de multiplication • Ouvrages de référence • Calendrier
Engagement moral « Se sentir engagé moralement par son travail » (p. 94).			Engagement expressif « L'engagement par le plaisir » (p. 94).		
Dispositifs de responsabilisation	Dispositifs de concernement	Dispositifs d'intéressement		Dispositifs de participation	
<ul style="list-style-type: none"> • Contrat • Réflexion autour des choix • Engagement par rapport aux "règles de vie" • Conseil de classe, de collègue • Apprentissage de la démocratie 	<ul style="list-style-type: none"> • Construction de la relation de confiance • Délégation à visée de responsabilisation • Discours des enseignants (de responsabilisation, d'encouragement, de motivation, de conscientisation) • Fiches de réflexion • Tableau de comportement • Excuses publiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux • Manipulation • Dessin • Bricolage • Eveil de l'intérêt • Diversification • Décloisonnement • Plans de travail individuels • Respect du rythme • Respect des intérêts • Différenciation du travail 		<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement à participer • Collaborer aux activités • Savoir occuper son temps libre • Encourager la bonne humeur 	

Dans son *Petit dictionnaire de pédagogie* publié en ligne, Philippe Meirieu (2018) affirme que l'école confond parfois l'enseignement de l'autonomie avec celui de la débrouillardise. Selon lui, cette dernière apprend aux enfants à « s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible » (Meirieu, § 2). En s'appuyant sur la définition de l'autonomie comme un « apprentissage à la capacité de se conduire soi-même » (Meirieu, § 4), il développe trois dimensions indissociables entrant en jeu dans l'enseignement de cette capacité dans le cadre scolaire. Premièrement, cet enseignement entre dans le champ de compétences spécifique au professionnel de l'éducation. En effet, « apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre [une] leçon ou réviser [un] contrôle, à évaluer les résultats [atteints], à chercher les remédiations requises, etc. » (Meirieu, § 5) n'est pas une tâche qui devrait revenir aux parents. Cependant, le chercheur reconnaît les compétences des parents dans leur rôle de formateurs à l'autonomie de leurs enfants dans le cadre familial.

Deuxièmement, il met en évidence l'importance des valeurs à promouvoir dans l'optique du développement de l'autonomie. Comme « être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction de ses seuls intérêts du moment » (Meirieu, § 6), les enseignants ne doivent pas perdre de vue l'enseignement des valeurs fondatrices de l'humanité qui se déclinent, dans le cadre de l'école, sous la forme de l'apprentissage du dialogue, de la maîtrise de soi, du "réfléchir avant d'agir", pour ne citer que quelques exemples. Pour finir, il rend attentif à l'importance d'évaluer correctement le niveau de développement des élèves afin d'ajuster les situations pédagogiques en évitant les écueils dus à une trop grande difficulté à les gérer. En conclusion de son article, il évoque également l'importance d'articuler les modalités pédagogiques d'*étayage* avec celles de *désétayage* afin de permettre de rendre les élèves indépendants des adultes dans diverses situations. On retrouve dans ses propos l'idée des dispositifs pédagogiques développée par Durler (2015). En d'autres mots, Meirieu appelle cela « la transformation de connaissances en compétences » (§ 11).

Le développement de l'autonomie, une des dimensions essentielles du mandat de l'enseignant, ne va pas sans rencontrer des contradictions. Durler (2015) le démontre dans le détail, en relevant d'abord une *double contrainte* : pour être autonome, l'élève doit « faire coïncider ses "choix et désirs propres" avec les orientations de l'institution scolaire » (p. 109). La question cruciale se pose donc ainsi : « Comment peut-on "librement" amener l'élève à être autonome (c'est-à-dire capable et libre de se gouverner lui-même, de s'orienter dans les activités scolaires) lorsque ses "choix" et "désirs" propres ne l'y conduisent pas ? » (Durler, p. 109). Vu sous cet angle, le métier de l'enseignant se présente comme un véritable casse-tête, résolu plus ou moins habilement à l'aide des dispositifs décrits plus haut. Durler décrit d'autres paradoxes découlant de ce premier, tels que la conciliation nécessaire entre liberté d'action et contraintes de rythme ou de modalités d'exécution, l'accomplissement du travail "pour soi-même" et la comparaison avec le travail des autres, la stimulation par un « système de responsabilité individuelle » et la gestion du « sentiment de solitude ou de désespoir [des élèves] d'être les uniques responsables de leurs échecs » (p. 125).

En conclusion de son ouvrage, Durler (2015) s'interroge sur la manière de dépasser notre jugement parfois hâtif qui consiste à penser que « puisque "tout" est mis en œuvre à l'école pour favoriser l'autonomie de l'élève [...], les difficultés qu'il pourrait rencontrer renverraient à de graves "manques" ou "handicaps personnels" qui l'empêcheraient d'être autonome » (p. 195). Nous ne devons pas oublier que l'autonomie en tant qu'aptitude n'est pas innée, qu'elle est « socialement construite [et que] la question centrale des ressources [...] nécessaires à [sa] construction [...] reste dans l'ombre » (Durler, p. 196). En effet, la complexité du développement de l'autonomie des enfants de manière générale, mais en particulier dans le contexte scolaire, laisse des marges d'incertitude et de méconnaissance quant aux ressources à mettre en œuvre et aux rôles joués par les différents acteurs concernés par le développement

des enfants dans notre société (parents et éducateurs, enseignants, ainsi que toutes les personnes ayant affaire aux enfants). La part d'implicite liée aux rôles de chacun et aux ressources fait probablement partie de la problématique et de la difficulté de saisir avec clarté ce qui devrait être fait davantage ou différemment ou, dit autrement, sur le "qui devrait faire quoi".

Le modèle de Tassinari

Dans un contexte différent, Maria Giovanna Tassinari (2012) a développé un outil d'autoévaluation afin de permettre aux apprenants de développer leur processus d'autonomisation. Son travail de recherche s'est déroulé dans le Centre de Langues de l'Université libre de Berlin. Elle a défini l'*autonomie d'apprentissage* comme « la méta-capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage de manière différenciée suivant les contextes et les situations d'apprentissage » (Tassinari, p. 2). Cette acception large met l'accent sur la prise en charge de l'apprentissage par l'élève tout en tenant compte de l'importance du contexte. Elle développe ce concept en proposant un modèle d'autoévaluation dynamique validé par des experts de l'Université de Nancy et de l'Université libre de Berlin. Ce modèle insiste sur les interactions entre les différentes dimensions participant à la construction de l'autonomie d'apprentissage. Ces composantes sont les savoirs, les savoir-faire, les stratégies, les attitudes et aussi les aspects motivationnels et affectifs. Afin d'opérationnaliser ces composantes, Tassinari propose de les

« [définir] par des verbes : "se motiver, vouloir", "gérer ses sentiments et ses émotions", "structurer ses savoirs", "planifier son apprentissage", "choisir des méthodes et des matériels", "réaliser son apprentissage", "réfléchir sur son apprentissage", "évaluer son apprentissage", "coopérer" et "gérer son apprentissage" ». (Tassinari, p. 2)

Chacune de ces dimensions trouve sa place de façon pertinente dans la problématique de l'apprentissage de mots lors des devoirs à domicile. Elles sont articulées en partie dans les différents indicateurs présentés dans le deuxième chapitre de ma recherche.

Les fondements motivationnels faisant partie intégrante du modèle de Tassinari, j'en fais une description succincte ci-dessous.

1.2.3 Motivation

Tassinari (2012) évoque les aspects motivationnels comme une des dimensions que l'apprenant doit mettre en relation avec les autres composantes citées plus haut afin de développer son autonomie d'apprentissage. Afin de mieux comprendre ces différents aspects, voici un court résumé du modèle motivationnel de Viau (2009) :

Viau décrit la motivation comme un “phénomène” complexe découlant de différents facteurs relatifs à la vie personnelle de l’élève, à la classe, à l’école et à la société. Il insiste sur son caractère intrinsèque qui dépend toutefois de facteurs externes. Dans sa description des sources de motivation, il décrit en premier lieu la « *perception de la valeur d’une activité* [qui] se définit comme le jugement qu’un élève porte sur l’intérêt et l’utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu’il poursuit » (Viau, p. 24). Ensuite, il explique l’importance de « *la perception qu’a l’élève de sa compétence* [qui] est le jugement qu’il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (Viau, p. 36). Pour finir il expose « *la perception de contrôlabilité* [...] comme le degré de contrôle qu’un élève croit exercer sur le déroulement d’une activité » (Viau, p. 44).

Viau (2009) décrit le besoin d’autonomie comme étant « la source la plus importante de la perception de contrôlabilité » (p. 47). Ce besoin d’autonomie est décrit comme un besoin de

« penser que l’on est agent de son propre comportement, que l’on a la capacité de contrôle sur ce que l’on fait, que l’on agit de son plein gré, de façon “autodéterminée” [...] et non sous la pression d’une contrainte, d’une injonction ou d’un contrôle extérieur ». (Bourgeois, 2006, p. 237, cité par Viau, p. 47)

Viau (2009) ajoute à cela que l’élève ne souhaite pas une entière liberté d’action, mais demande des balises adaptées à ses besoins qui lui permettent d’avancer avec une certaine marge de liberté. Si le besoin d’autonomie est comblé, on peut en déduire que la motivation intrinsèque augmente, ce qui favorise l’investissement et le plaisir d’apprendre.

Vianin (2014) présente une autre composante dans sa description des sources de motivation. Il s’agit de « la manière dont l’élève interprète ses réussites et/ou les difficultés qu’il rencontre » (p. 37). Ces *attributions causales* sont décrites comme internes à l’enfant (intelligence, capacités personnelles, efforts fournis, stratégies mises en œuvre) ou externes à l’enfant (difficulté de l’exercice, qualité de l’enseignement et de l’aide reçus, chance, conditions de travail). Elles ont également une dimension temporelle (permanente ou passagère), qui explique « pourquoi les élèves qui attribuent leurs difficultés à un manque d’effort (cause *modifiable*) ne souffrent pas du sentiment de résignation dont sont victimes ceux qui pensent qu’ils ne sont pas intelligents (cause *stable*) » (Vianin, p. 37). Cet auteur insiste sur l’importance de « circonscrire la difficulté » de l’élève dans une tâche particulière afin d’éviter la « contamination d’une difficulté passagère à une mauvaise estime de soi » (Vianin, p. 39).

1.2.4 Rythmes scolaires

Un facteur déterminant dans la bonne gestion des devoirs, tant du côté de l’école que de celui de la maison, est le temps que les enfants leur consacrent. Il est important de connaître

quelques éléments de recommandations à ce sujet. Ainsi, le temps qu'un élève devrait passer à faire ses devoirs était précisé dans l'ancienne directive de la Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (Travail scolaire à domicile, 2004). Pour des élèves de 7^e année, la recommandation indiquait une durée de trois heures par semaine. Pourtant, selon une étude québécoise menée par Poncelet, Schillings, Hindryckx, Huart, et Demeuse en 2001, 43% des enfants « consacrent plus de temps à leurs devoirs que ce qui est estimé par l'enseignant » (p. 15). Il serait intéressant de savoir ce qu'il en est actuellement dans nos régions. De plus, « le temps de 16 h à 19 h – 20 h [...] se prête bien aux activités physiques et sportives [car la] température corporelle est alors maximale, le métabolisme est élevé, la force musculaire et les coordinations sensori-motrices sont optimales » (Touitou et Haus, 1992, cités par Montagner, 2009, p. 19). Ce constat relevé par un psychophysiologue démontre que des activités physiques, sportives et de plein-air sont plus adaptées à l'enfant à ce moment-là que des activités sédentaires. Pour cette raison, le respect d'un temps maximal mérite d'être réfléchi et respecté.

1.2.5 Rôle des familles

La famille ou toute personne qui soutient l'enfant une fois rentré à la maison joue un rôle capital dans son accompagnement et le développement de son autonomie. C'est la raison pour laquelle les concepts présentés dans ce chapitre ont un lien avec l'entourage familial.

Inégalités sociales

Chaque jour, les pédagogues sont confrontés à la réalité des inégalités sociales qu'ils s'efforcent d'estomper en apportant des compléments d'information, en vérifiant la compréhension de tous, en facilitant l'accès aux savoirs, en cherchant des solutions pour permettre à tous leurs élèves de participer aux activités extrascolaires organisées par l'école telles que sorties à ski, visites ou événements culturels. Pourtant, cette inégalité devant l'école, bien que décrite depuis les années 60 par les sociologues, perdure malgré les réflexions, débats, conférences, réformes et décrets politiques. Aujourd'hui, on constate bien souvent que « l'école reproduit les inégalités sociales quand elle ne les amplifie pas » (Raynal & Rieunier, 2014, p. 267). Même si de nombreux progrès au niveau des systèmes scolaires ont été réalisés au cours de ce demi-siècle, « l'origine sociale demeure encore dans ce début du XXI^e siècle, le meilleur prédicteur de l'avenir scolaire d'un individu » (Raynal & Rieunier, p. 268). Perrenoud (1992) précise le concept des *héritiers*, théorisé par Bourdieu et Passeron en 1965, en expliquant « le fait que certains enfants sont favorisés non parce qu'ils seraient plus intelligents, mais parce qu'ils tiennent de leur milieu familial et de leur classe sociale des codes, des attitudes, des savoirs scolairement rentables » (chap. 2).

Les discours sur les inégalités sociales en lien avec l'accès aux savoirs doivent toutefois se garder des généralisations incriminant systématiquement les conditions des familles populaires. L'attention à l'autre, l'intérêt porté aux choses, le temps pour les échanges, la motivation à transmettre des connaissances, la sérénité de l'atmosphère familiale et la confiance sont autant de qualités qui ne sont pas l'apanage des seules familles privilégiées économiquement. Comme Meirieu (2000) le précise, « si les conditions économiques sont évidemment décisives, c'est, en réalité, la qualité de l'environnement familial qui est véritablement déterminante » (p. 17). Ce pédagogue français souhaite avertir « [les] parents, [les] maîtres, [les] cadres éducatifs, [les] élus locaux et [les] responsables politiques [des] dangers du "travail à la maison" » (Meirieu, p. 17). Il ajoute que « démocratiser véritablement l'accès aux savoirs suppose plus que jamais d'apporter aux élèves, en classe et dans des structures institutionnelles adaptées (études dirigées, suivi individualisé, etc.), l'aide qui leur fait défaut par ailleurs » (Meirieu, p. 17).

Externalisation du travail scolaire

En France, pendant le XVIII^e siècle et la première moitié du XIX^e siècle, l'éducation des élèves du secondaire était déléguée à l'institution scolaire par le biais du système des internats publics. Par la suite, on assiste à un assouplissement de ce système, engendré par la réappropriation du rôle d'éducateur principal par les parents favorisés socialement. Toutefois, et depuis longtemps, des études surveillées existent dans l'école française, aussi bien au primaire qu'au secondaire (Kherroubi, 2009). C'est à partir des années 1960-1970 qu'a lieu un « abandon quasi-total de l'organisation institutionnelle du temps des études » (Kherroubi, p. 25). Cette migration d'une partie du travail d'apprentissage vers le domicile marque un tournant dans l'histoire de l'école française, appelée externalisation du travail scolaire par plusieurs auteurs (Kherroubi, 2009 ; Kakpo, 2013 ; Rayou, 2008a). Kherroubi relève les propos d'un rapport des années 1980 sur le lycée qui relate que d'après les enseignants, il n'y a pas assez de cours pour arriver au bout du programme, ce qui les entraîne à donner des exercices à faire à la maison, « c'est-à-dire hors de la vue, du contrôle et de l'aide des enseignants » (p. 25).

Rayou (2008a) éclaire cette externalisation en décrivant un volet cognitif et un autre social. Le premier répond « à la nécessité, pour tout apprentissage, de se renforcer hors la classe par un travail de remémoration et d'exercice » (Rayou, p. 3). Le deuxième explique le « souhait des différents éducateurs de l'enfant (enseignants, parents et, désormais autres acteurs hors-scolaires) de légitimer et harmoniser leurs interventions dans et hors de l'école » (Rayou, p. 3). Il nous met ensuite en garde contre les risques de malentendus pouvant être engendrés par la pluralité des logiques appartenant aux différents acteurs. Et pourtant, ce travail hors des murs

de l'école semble de plus en plus indispensable pour permettre aux enfants de progresser dans leur parcours d'élève. Comme le relèvent Glasman et Besson (2004),

« [...] il faut de plus en plus autre chose que l'école pour réussir à l'école [...], cet "autre chose que l'école" devient essentiel et englobe tout le travail académique qui s'accomplit hors de ses murs. Celui-ci est de plus en plus l'affaire, au sens de la préoccupation, des parents ». (p. 8)

Selon une étude récente menée dans le canton de Vaud, les justifications à l'existence de ce travail hors des murs de l'école invoquées par des doyens⁹ d'établissements rejoignent les écrits français. Pour ces enseignants, il s'agit d'abord d'une consolidation du travail fait en classe, car « si l'élève arrive à transposer le savoir appris à l'école à la maison, alors il le maîtrise » (Benghali Daepfen, Stocker & Sieber, 2015, p. 54). Ensuite, c'est un temps pour apprendre par cœur. Ces activités étant chronophages, elles ne peuvent pas être réalisées en classe et doivent donc être effectuées en dehors de l'école. Ce moment est aussi l'occasion de terminer un travail non exécuté en classe faute de temps. La préparation de tests, le développement de l'autonomie, l'acquisition de "bonnes habitudes de travail" et l'opportunité de travailler au calme sont des raisons mentionnées. L'autonomie est une fois encore évoquée de manière superficielle, sans éclairage sur ses composantes. Toutes les personnes interrogées dans cette étude ne sont pas d'accord sur le sens à accorder à ce travail à domicile pour les élèves en difficulté : certains estiment qu'ils ont ainsi davantage de temps pour réviser et s'appropriier des notions, alors que d'autres en relèvent le caractère potentiellement insurmontable ou en soulignent le principe de "double pénalité", lorsque l'élève doit exécuter à la maison ce qu'il n'a pas eu le temps de faire en classe, à quoi s'ajoute un temps supplémentaire de travail en raison de leurs difficultés et de leur rythme de travail (Benghali Daepfen *et al.*).

Mobilisation parentale

Les parents s'investissent de manière très conséquente dans le suivi du travail de leurs enfants à la maison. D'après une enquête sur les conditions de vie des ménages français en 2003 (Rosenwald, 2004), « les élèves de l'école élémentaire ne sont pas seuls pour les devoirs scolaires, ils sont aidés et avant tout par leurs parents, seul 1% ne bénéficie d'aucune aide extérieure » (p. 4). Les mères aident davantage leurs enfants que les pères.

Changkakoti et Akkari (2008) ont démontré que « la plupart des parents, quelles que soient leurs origines ethniques ou socioculturelles, se mobilisent d'une façon ou d'une autre pour

⁹ Dans le canton de Vaud, le doyen (ou la doyenne) est un enseignant qui participe au Conseil de direction, et peut agir « par délégation de compétence de la Direction d'établissement » (SPV, 2007).

soutenir la scolarité de leurs enfants et accordent de l'importance à la scolarisation » (p. 436). Kakpo (2012) renforce formellement ce constat, en décrivant les résultats de ses recherches sur l'investissement des parents dans le soutien à la scolarité de leurs enfants comme participant à la « déconstruction du mythe de la "démission" éducative des familles populaires » (p. 183). Cet engagement implique une responsabilité complexe et lourde que les parents essaient d'assumer eux-mêmes.

Thin (2008) précise qu'aux yeux des parents des familles populaires, les devoirs représentent un gage de sérieux du travail scolaire et de l'enseignant qui les prescrit. Leur quantité et leur apparence apportent aux parents une certaine visibilité du travail effectué en classe par leurs enfants, en confirmant une normalisation de l'activité scolaire. Toutefois, lorsque les résultats ne sont pas en adéquation avec la quantité de travail effectué à la maison, un désarroi se fait souvent sentir. Gouyon (2004) relève que « les mères peu diplômées [...] consacrent plus de temps que les mères diplômées » à aider leurs enfants (p. 3). Ceci s'explique par le fait que les tâches prescrites représentent des difficultés dans leur réalisation aussi bien pour les enfants que pour les parents et qu'on observe dans ces familles une préoccupation de "bien faire", si bien qu'il n'est pas rare que des parents rajoutent du travail « au-delà de ce qu'attendent les enseignants » (Thin, 2008, p. 23).

Une étude israélienne s'est penchée sur l'importance de l'attitude et de la motivation *intrinsèque*¹⁰ des parents face aux devoirs à domicile sur celles de leurs enfants (Katz, Kaplan & Buzukashvily, 2011). Elle a démontré que le sentiment de compétence des parents à aider leurs enfants ainsi que leur motivation *intrinsèque* face aux apprentissages permettent d'aider positivement leurs enfants face aux tâches scolaires en soutenant leurs besoins psychologiques. Les auteurs citent un exemple d'environnement constructif et propice au développement de l'autonomie : « [...] an environment wherein the child could express criticism of the homework, come up with interesting but not necessarily correct answers, and where the parents' criticism was done privately and not in front of others »¹¹ (Ben Gurion University of the Negev, 2011, p. 3). Cet aspect du soutien parental fait partie des facteurs qui influencent l'ambiance familiale en privilégiant des attitudes d'ouverture non spécifiques aux tâches, mais relevant d'habitudes et de comportements globalement positifs à l'égard de l'école et des apprentissages. Étant donné que la motivation intrinsèque des élèves à faire leur devoir influence directement la manifestation et le développement de leur autonomie, on comprendra aisément que l'étude de Katz *et al.* présente un grand intérêt en mettant en évidence l'existence d'un cercle vertueux : des parents motivés intrinsèquement par les

¹⁰ Signifiant nourrie par le plaisir et l'intérêt d'apprendre

¹¹ « [...] un environnement où l'enfant pourrait exprimer des critiques sur les devoirs, chercher des réponses intéressantes mais pas nécessairement correctes, et où les critiques des parents seraient faites en privé et non devant les autres »

activités d'apprentissage nourrissent la motivation intrinsèque de leurs enfants et donc par là même, également leur l'autonomie.

De la désorientation des parents au malentendu

Comment les parents comprennent-ils les tâches demandées aux élèves, ainsi que les stratégies que ce travail implique ? Kakpo (2012) s'est penchée sur les pratiques parentales d'accompagnement des devoirs dans les milieux populaires, et plus spécifiquement sur la désorientation des familles en grande difficulté socio-économique de la région parisienne.

Elle a pu observer et décrire comment des familles « transforment leur foyer en véritable institution de sous-traitance pédagogique » (Kakpo, 2012, p. 83). Malgré cette volonté et cet engagement familial, de nombreux obstacles rendent difficile la participation au suivi scolaire de familles défavorisées ou monoparentales. En effet, elles « ne disposent pas à parts égales des ressources temporelles, matérielles, culturelles et éducatives nécessaires à [l'] accompagnement [des devoirs] » (Kakpo, p. 2).

Cette sociologue pose un regard critique sur l'école, qu'elle décrit comme une « institution scolaire ambivalente, [...] impuissante à assurer les conditions de son propre succès et qui se déleste d'une partie de sa mission sur des familles qu'elle sait pourtant très inégalement disposées pour développer des pratiques d'accompagnement efficaces et adaptées » (Kakpo, 2012, p. 84).

La notion de *malentendu* est évoquée à de nombreuses reprises dans son livre :

« [Certaines] croyances erronées portant sur les savoirs ou, plus généralement, sur ce qu'est l'apprentissage, ce que peuvent être les difficultés d'apprentissage, ce que peuvent signifier les différences entre enfants [...] peuvent conduire les parents à émettre des prescriptions susceptibles de renforcer l'inscription de leurs enfants dans des 'mauvaises' logiques d'apprentissage ». (Kakpo, 2012, pp. 187-188)

Elle conclut ses observations en retournant une partie de la responsabilité de ces malentendus sur l'école : « La probable "toxicité" d'une partie des prescriptions familiales tient donc fondamentalement au fait que, bien souvent, l'école suppose déjà acquis, plutôt qu'elle ne l'explique, les sens des attendus scolaires » (Kakpo, 2012, p. 190). Les demandes de l'école envers les familles mériteraient donc d'être clarifiées. Cela implique une bonne compréhension de ce qui est attendu ainsi qu'une relation de confiance générant le dialogue, surtout lorsque le parent est amené à signaler un problème. Les malentendus sont souvent à l'origine de conflits de part et d'autre, ou de l'inefficacité du travail accompli. Ils peuvent émaner de l'élève lorsqu'il emporte avec lui un malentendu qui a pu « émerger au fil des séquences d'enseignement-apprentissage et se retrouve sans moyen de régulation par

l'enseignant » (Barioni, 2016, p. 12). Il arrive également que le parent prescrive une tâche ou un conseil contreproductif « susceptible de créer de nouveaux malentendus, en chargeant [une tâche scolaire] de composantes parasites » (Kakpo, 2012, p. 163). Ces analyses amènent Kakpo à remettre en question un deuxième mythe, celui qui insinue que la mobilisation des parents « serait toujours nécessairement bénéfique à la scolarité des élèves » (p. 188).

Lorsqu'une maman passe du temps avec son enfant à faire ses devoirs mais que les résultats n'atteignent pas le niveau espéré, comment ne peut-elle pas se culpabiliser ou se dévaloriser ? Rayou (2009) remarque qu'il n'est pas rare que certaines familles aient recours alors « à un encadrement très strict qui, paradoxalement, s'avère souvent non rentable eu égard à la norme d'autonomie dans le travail qui sous-tend le travail hors la classe » (p. 91). La sévérité parentale peut alors sembler momentanément être une solution aux difficultés rencontrées par un enfant.

Pour que le travail hors école ait une portée efficace sur les apprentissages, il est essentiel que les élèves fassent des liens entre les cours vus en classe et les moments de travail personnel à la maison. Dans son chapitre sur les malentendus scolaires, Rayou (2009) insiste sur la question des apprentissages visés par les devoirs à domicile. L'élève sait-il s'il doit effectuer une série d'exercices simplement comme « une succession de tâches dont on doit s'acquitter » (Rayou, p. 99), ou afin d'être capable d'utiliser une notion exercée dans un autre contexte ? Ce chercheur précise sa pensée en expliquant que « ce n'est [...] pas la même chose que d'apprendre par cœur, de transférer des compétences d'un objet sur un autre ou de prendre, sur la longue durée, des habitudes de travail intellectuel » (Rayou, 2008b, p. 21).

Entre les impressions recueillies sur le terrain et la lecture de recherches dans le domaine des devoirs à domicile, les questions à ce sujet restent pertinentes et d'actualité. Le système des devoirs appliqué dans le canton de Vaud ne contribue-t-il pas à diminuer l'égalité des chances de réussite ? Ne favorise-t-il pas les élèves qui ont des parents présents, instruits et aguerris à la culture scolaire, ayant, comme le décrit Perrenoud (2004a), « plus de facilité à mesurer les enjeux réels, à investir les tâches fécondes en apprentissages fondamentaux et à aider leur enfant à faire les autres superficiellement » (p. 4) ?

1.2.6 L'aide aux devoirs, un paradoxe ?

Le RLEO du canton de Vaud (Devoirs, 2012, Art. 59) stipule que les devoirs doivent pouvoir être exécutés par l'élève sans aide, c'est-à-dire de manière autonome. Pourtant, paradoxalement, les résultats de nombreuses recherches montrent qu'une majorité des élèves bénéficie de soutien pour exécuter cette tâche (Caillet & Sembel, 2008 ; Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, 2010 ; Benghali Daeppen, Stocker & Sieber, 2015 ; Kakpo & Netter, 2013 ; Poncelet, Schillings, Hindryckx, Huart, & Demeuse, 2001 ;

Rosenwald, 2004 ; Simard, Desrosiers & Dumitru, 2007 ; Van Kempen, 2008). De plus, comme le relèvent Benghali Daepfen *et al.* (2015), « sans aide à la maison, la plupart des élèves ne seraient pas capables de faire leurs devoirs » (p. 58). D'après Van Kempen, « les enseignants ne sont pas toujours conscients de l'aide apportée par la famille » (p. 3). La multiplication des mesures d'aide aux devoirs, qu'elles soient institutionnelles (devoirs guidés mis en place par les communes ou les écoles) ou privées (cours privés, sites de soutien scolaire en ligne¹²) atteste d'un besoin réel en termes de solutions de soutien aux familles pour l'exécution des devoirs à domicile.

Le « paradoxe de l'apprentissage solitaire » soulevé par Maulini (2000, p. 2), chercheur genevois dans le domaine des sciences de l'éducation, met en évidence la difficulté à concilier le fait qu'un devoir simple et accessible pour la majorité des élèves soit potentiellement ennuyeux et peu constructif en matière d'apprentissages, alors qu'au contraire, un devoir complexe, stimulant et porteur de sens demande souvent un accompagnement par un adulte. Ce commentaire devrait permettre de réfléchir aux devoirs en termes de tâches porteuses de sens et stimulantes, en acceptant l'idée de l'intérêt de l'étayage propre au concept de la *zone proximale de développement* de Vygotski (1997), développée en 1934.

1.2.7 Représentations sociales

Afin de cerner la manière dont chaque acteur de cette étude comprend la notion d'autonomie lorsque les élèves effectuent leurs devoirs à domicile, je me suis penchée sur la notion de *représentation sociale*.

Jodelet la définit comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (2012, p. 53). Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) ajoutent à cette définition « qu'une représentation sociale se présente concrètement comme un ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social » (p. 12-13) et précisent que les représentations sociales « concernent des objets investis par les individus d'une utilité ou d'une valeur sociale » et que leur maîtrise présente un enjeu, « ces objets [étant] au cœur des interactions sociales » (p. 18).

Pour comprendre les représentations sociales, les psychosociologues décrivent tout d'abord une phase d'*objectivation* prenant en compte les images et les idées autour d'une notion ou d'un thème, qui sont soumises à un processus d'évaluation positif ou négatif pouvant amener à forger des stéréotypes. On parle alors de « noyau dur de la représentation » (Maisonneuve, 2017, p. 105). Ensuite, « le processus d'*ancrage* correspond à l'enracinement de ce schéma

¹² Sites de soutien et révision scolaire suisses romands : <https://www.ziboo.ch>, <https://www.biceps.ch>

dans la mentalité collective [...] en alimentant un “univers d’opinions” plus ou moins stable [...] qui évolue] lentement » (Maisonneuve, p. 105).

Perrenoud (2004b) dévoile sa représentation des devoirs de manière caricaturale pour nous faire comprendre l’importance de s’accorder sur le sujet dont on souhaite débattre. Pour lui, « faire ses devoirs c’est faire ce qu’il faut pour avoir la paix, se bourrer le crâne pour faire bonne figure et avoir le droit d’oublier » (p. 127). Il importe d’échanger sur ses représentations pour savoir de quoi on parle. Perrenoud évoque les convictions des uns et des autres, en démontrant la difficulté résidant dans la recherche d’un terrain d’entente si elles sont trop opposées : « Si apprendre est pour vous une simple question de volonté, de persévérance et d’effort, comment pourrions-nous trouver un terrain d’entente ? » (Perrenoud, p. 127).

En m’intéressant aux devoirs à domicile et plus spécifiquement à l’autonomie des élèves lors de leur travail hors de l’école dans une étude à visée descriptive, je postule qu’il s’agit de deux objets de représentation sociale (les devoirs et l’autonomie) en m’appuyant sur les critères établis par Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) : premièrement, « il s’agit d’un objet important pour les individus, un objet qui présente une menace ou dont la maîtrise présente de l’intérêt » (Moliner *et al.*, p. 30). Deuxièmement, le groupe de personnes concernées par cet objet doit être constitué « [d’] individus qui communiquent entre eux » (Moliner *et al.*, p. 31). Troisièmement, l’objet en question doit être porteur d’un enjeu identitaire ou « lié à la cohésion du groupe, [...] s’agissant] pour [les] individus de développer sur l’objet un discours consensuel qui préserve l’unité du groupe » (Moliner *et al.*, p. 31). Quatrièmement, nous sommes en présence d’une dynamique sociale impliquant plusieurs groupes cherchant à préserver une identité et une cohésion.

Étant donné la présence de ces sujets de discussion dans nombre de rencontres avec les parents et durant des échanges formels ou informels entre enseignants, ainsi qu’entre parents, je confirme que nous sommes en présence d’objets d’importance qui concernent des acteurs qui doivent (ou devraient) bel et bien communiquer entre eux régulièrement. Ensuite, les questions autour des devoirs à domicile et de l’autonomie méritent d’être posées justement pour permettre aux parents, enfants et enseignants de trouver un terrain d’entente, d’en comprendre les règles et les finalités pour pouvoir “fonctionner” de manière efficace et harmonieuse. Pour finir, j’y vois un enjeu de clarification des rôles de chacun, ainsi que de respect des individualités et des besoins de tous.

Pour ces différentes raisons, ce travail sur l’autonomie des élèves durant leurs devoirs à domicile mérite d’être analysé en tenant compte de quelques éléments théoriques concernant l’existence, la formation et le sens des représentations sociales.

1.3 Questions de recherche opérationnalisées

Au-delà du débat pour ou contre les devoirs à domicile, cette recherche a voulu mettre en évidence ce qui gravite autour de l'autonomie des élèves face à leur apprentissage de mots à la maison, et à sonder leurs parents et leur enseignante sur leurs représentations et connaissances à ce sujet. Ce travail devrait me permettre d'alimenter les discussions et réflexions autour de recherches de pratiques pédagogiques pertinentes centrées sur les compétences et les besoins des élèves.

Les devoirs à domicile, dans leur pertinence et leurs finalités, tissent un sujet complexe. Il a pour objet le contenu des apprentissages, le cadre scolaire et familial, l'engagement des parents dans cette tâche, les habitudes, connaissances et traditions familiales, les relations entre ces deux milieux et les enfants-élèves eux-mêmes, impliqués au centre d'enjeux majeurs. J'ai choisi de concentrer mon attention sur un concept central, et d'en cerner ses corrélations avec les devoirs à domicile. L'autonomie, identifiée comme une des finalités des devoirs à domicile, sera au centre de mon questionnement, ciblé lui-même sur une tâche spécifique, celle de l'apprentissage de l'orthographe et du sens de mots en français. Une attention particulière a été portée à des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, permettant ainsi de lier cette problématique avec mon domaine de formation qu'est l'enseignement spécialisé.

Les questions de recherche sont regroupées autour de quatre axes :

1. Quelles sont les représentations des élèves, des parents et des enseignants au sujet des devoirs à domicile ? Quelles représentations de l'autonomie des élèves dans la gestion des devoirs à domicile ont les parents, les enseignants et les élèves eux-mêmes ?
2. Quelle description de l'autonomie politique et cognitive des élèves dans leur apprentissage de l'orthographe et du sens des mots du vocabulaire font les parents, l'enseignante et les élèves eux-mêmes ?
3. Quels sont les besoins des élèves pour développer l'autonomie dans la gestion de l'apprentissage de mots à la maison ?
4. Quels sont les avis des parents et des enseignants au sujet de leur rôle dans le développement de l'autonomie des enfants dans la gestion de leurs devoirs à domicile de manière générale et dans l'apprentissage de l'orthographe des mots du vocabulaire ?

Chapitre 2 - Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Cette recherche s'inscrit dans un but de description et de compréhension d'un pan du travail effectué par les enfants à domicile, hors du regard des enseignants. Cette mise en lumière devrait permettre d'en relayer les conclusions lors des réflexions pédagogiques et de guider les ajustements nécessaires lorsque nous cherchons à améliorer le sens, la qualité, l'efficacité et l'équité des devoirs à domicile.

Van der Maren (2003) insiste sur l'importance du questionnement. « Pour qu'il y ait recherche, [...], il faut qu'il y ait eu problème et question sans réponse a priori [...] » (p. 36). Les conflits au moment des devoirs à domicile, les devoirs non faits, les apprentissages infructueux et l'augmentation des inégalités sociales sont quelques facettes constituant un réseau de problèmes. L'autonomie des élèves, déclarée comme une des finalités des devoirs à domicile, sera explorée dans ce travail.

Cette recherche propose de s'appuyer sur une démarche herméneutique, ayant comme caractéristique un versant « qualitatif, centré sur l'interprétation et la recherche de significations » (Astolfi, 1993, p. 6), tout en gardant à l'esprit que la *totalité de sens* est impossible à appréhender, et que l'interprétation garde toujours une part de subjectivité.

Ce que Van der Maren (2003) décrit lorsqu'il évoque les théories interprétatives correspond également en partie à l'intention de ce travail :

« [Elles] ont pour objet l'attribution de significations, le dévoilement du sens en réponse aux interrogations existentielles. Elles doivent pouvoir réunir [...] les contradictions et les ruptures, sinon les incohérences, de ce qui se passe sous nos yeux [...] ». (p. 32)

En effet, il s'agira de s'enquérir du sens que les acteurs attribuent au mot *autonomie*, ainsi que de rendre visible les liens tissés entre ce concept et les devoirs à domicile. J'espère également pouvoir mettre en évidence des contradictions ou des tensions apparaissant entre les attentes de chacun et les réalités vécues.

Si tant de questions se posent depuis de nombreuses années autour des devoirs à domicile, il ne s'agit pas pour autant d'en mesurer leur efficacité. Une attitude rigoureuse et honnête d'observateur curieux sera adoptée. Cette recherche sera réalisée avec une volonté de mettre en évidence l'autonomie déployée dans la réalisation d'une tâche spécifique de devoir à domicile, au plus près des réalités vécues à la maison et en classe.

Van der Maren (2003) oppose le chercheur à l'expert afin de nous rendre attentifs à la position à adopter. Le chercheur est en quête, il observe et analyse alors que l'expert prescrit une méthode, résout un problème ou applique une solution.

Albarello (2003) précise, lui aussi, le statut scientifique du chercheur, son devoir et sa capacité de prendre du recul :

« Le chercheur doit pouvoir mettre en question les comportements observés tels qu'ils se présentent d'emblée à ses yeux et tels qu'ils sont perçus et décrits par les acteurs eux-mêmes. Il doit pouvoir se ménager une position de recul et adopter une posture intellectuelle de distance critique. Cette distance lui permet de rompre avec la réalité sensible et l'amène à ôter aux données observées le caractère d'évidence qu'elles ont ».
(p. 18)

Dans le même ordre d'idées, cet auteur ajoute, lorsqu'il décrit certains aspects de l'approche qualitative, combien « le chercheur doit se méfier de sa propre subjectivité [et éviter] de faire dire aux acteurs sociaux interrogés ce que l'on souhaite qu'ils aient dit » (Albarello, 2003, p. 59). Ce travail s'efforcera donc de rester neutre et de relayer scrupuleusement les propos et les faits observés.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Moyens utilisés

J'ai tout d'abord effectué un recensement des devoirs, puis un recueil du contenu des occurrences de l'évocation de l'autonomie dans le Plan d'études romand (PER) et six entretiens exploratoires pour préparer le terrain de la recherche.

Ensuite, j'ai réalisé sept entretiens avec trois élèves, leurs parents et une enseignante.

Ces différents moyens sont décrits ci-dessous.

Recensement des devoirs

En premier lieu, j'ai réalisé un recensement des différents types de devoirs prescrits par l'enseignante l'année précédant la recherche (voir annexe 2 et figure 1 ci-dessous). Mon hypothèse était que l'apprentissage du sens et de l'orthographe de mots est une tâche de devoir à domicile récurrente durant l'entier de l'année scolaire.

En effet, le 43% des devoirs donnés par l'enseignante durant l'année scolaire précédant cette recherche était constitué de mots à apprendre en français, allemand ou anglais. Ayant peu d'expérience en didactique des langues étrangères, j'ai choisi de concentrer mon

questionnement sur l'apprentissage spécifique de l'orthographe et du sens de mots en français pour y asseoir mes observations, analyses et discussions. Je relève, sans pour autant approfondir le sujet qui sort du cadre de mon travail, ma surprise en constatant le faible pourcentage de devoirs consacré à la lecture.

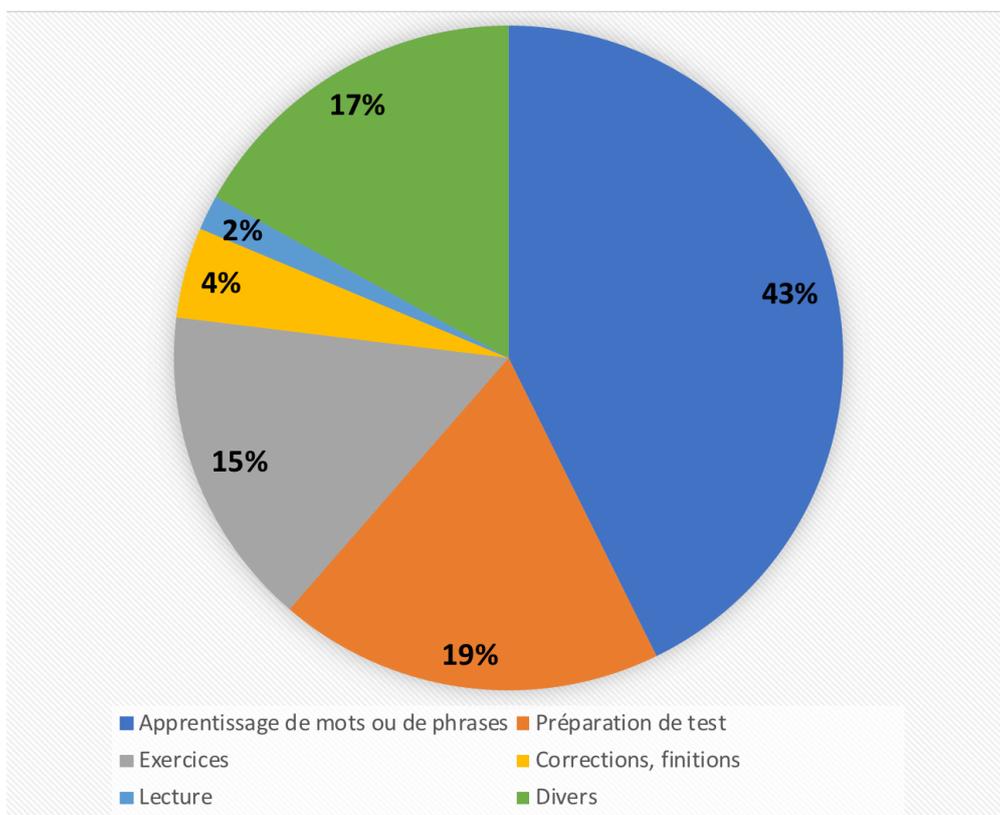


FIGURE 1 : DEVOIRS PRESCRITS DURANT L'ANNEE SCOLAIRE 2016-2017

Recueil de contenu dans le PER

Un recueil du contenu des allusions à l'autonomie dans le PER a été réalisé (voir annexe 3). Il s'agit d'une analyse de corpus textuel qui vise à recenser les évocations de ce concept et relever les contextes dans lesquels il est inscrit au sein de ce document institutionnel, faisant référence pour le corps enseignant.

Entretiens semi-directifs

Si j'ai choisi l'entretien semi-directif au lieu du questionnaire, c'est pour faciliter les interactions avec les différents acteurs et pour être en mesure d'offrir ou demander des précisions. Comme le décrivent Giroux et Tremblay (2009), l'entretien « permet [...] d'approfondir la pensée des participants » (p. 162). (Voir canevas et guide d'entretien, annexes 4 et 5).

Afin de mener ces entretiens, j'ai utilisé successivement différentes méthodes, présentées brièvement ci-dessous.

Méthode associative

Afin de recueillir les représentations des élèves au sujet de l'autonomie, ils ont été d'abord invités à s'exprimer selon la technique dite de l'association libre.

"L'association libre permet de réduire les difficultés associées à la technique de l'entretien. En effet, les auteurs s'entendent pour dire que le caractère spontané de cette technique permet d'accéder beaucoup plus facilement et rapidement aux éléments qui constituent l'univers sémantique de l'objet étudié". (Abric, 2011 et Seca, 2001, cités par Pouliot, Camiré & Saint-Jacques, 2013, p. 25)

Cela a permis aux élèves, dans un premier temps, de parler avec spontanéité sans être influencés par des questions pré-orientées, le but étant d'établir de manière directe et rapide ce que la notion d'autonomie évoque chez les personnes interrogées. Cette première partie de l'entretien constituera ce que Barbillon et Le Roy (2012) nomment la *question inaugurale*.

Questionnaire-entrevue

Un questionnaire-entrevue a été réalisé en fin d'entretien. Ce type de questionnaire est décrit par Giroux et Tremblay (2009). Il permet au chercheur « de remarquer les hésitations de [l'interviewé] et de déceler les faiblesses du questionnaire, le cas échéant » (p. 127). Il présente divers avantages, dont ceux de permettre de préciser éventuellement certaines questions selon les besoins des personnes interrogées, de bien comprendre leurs réponses et d'en vérifier la qualité.

Le but était de réaliser une évaluation (ou autoévaluation) de la perception du niveau d'autonomie des élèves lors de leur apprentissage de mots, à l'aide d'une échelle de Likert. Finalement, les données fournies par ce questionnaire se sont avérées peu exploitables au vu de la taille réduite de l'échantillon. Les informations recueillies dans les entretiens ont suffi à étoffer l'analyse. Je n'ai donc pas tenu compte de ce moyen d'investigation.

Roue des émotions

Afin d'aider les élèves à mettre des mots sur leurs émotions lors de leur apprentissage de mots durant leurs devoirs, je leur ai montré un outil graphique¹³ (voir annexe 6).

¹³ La Roue des émotions, commandée sur <https://lautrementdit.net/page/la-roue-des-emotions>

Guide d'entretien

Les trois guides d'entretien ont été inspirés par Maulini (2006). Ils contiennent les éléments nécessaires à l'entrée en matière lors de l'accueil, un aide-mémoire pour l'intervieweur, ainsi que le canevas des questions. En gras dans la colonne de gauche figurent les questions d'ordre général, afin de guider les interviewés et de les laisser parler librement. Dans la colonne de droite, des questions de relance ou complémentaires permettent d'étoffer l'entretien et de ne pas oublier les points essentiels (voir le guide d'entretien avec les élèves en annexes 4). Les trois guides sont construits sur la même base et ont été adaptés à leurs destinataires (les élèves, leurs parents et l'enseignante).

2.2.2 Entretiens exploratoires

Entretiens avec deux enseignants (juin 2017)

J'ai mené sept entretiens exploratoires. Tout d'abord avec deux enseignants (voir annexe 7), afin de recenser quelques premières représentations spontanées au sujet de l'autonomie, le but étant d'étoffer ou d'ajuster les axes sur lesquels allaient reposer les entretiens de recherche et leur analyse. Un des entretiens a fait l'objet d'une micro-analyse *ligne à ligne* (voir annexe 8). J'ai annoté de manière minutieuse chaque ligne pour m'immerger dans le matériau et également pour prendre de la distance par rapport aux premières hypothèses. C'est une annotation descriptive, qui « reste proche du matériau [...] et] se borne à expliciter le contenu du témoignage des informateurs » (Lejeune, 2014, p. 46). Cette analyse m'a permis de compléter le canevas d'entretien.

Entretien avec trois élèves de 8^{ème} année (juin 2017)

Ensuite, je me suis entretenue avec trois élèves de 8^e année (voir annexe 9), afin de vérifier la possibilité d'échanger sur le sujet de l'autonomie avec des élèves de cet âge, et de sonder leur manière d'appréhender un tel type d'entretien. Ils m'ont permis de confirmer que l'entretien est une approche adéquate. La diversité des réponses, ainsi que le sérieux et la bonne volonté avec lesquels ces élèves se sont engagés dans la discussion m'ont encouragée à poursuivre avec ce moyen de récolte de données.

Entretiens avec une maman et un élève de 7^e année (novembre et décembre 2017)

Finalement, j'ai mis à l'épreuve mes canevas d'entretiens avec une maman et un élève de 7^e année. La durée a été jugée acceptable par les deux personnes et les questions ont été perçues comme pertinentes et compréhensibles. La maman m'a proposé de préparer un support écrit pour la question du *questionnaire-entretien*, qu'elle a décrite à juste titre comme trop

compliquée pour une question posée oralement. Elle a conclu notre discussion en exprimant son enthousiasme à avoir pu échanger sur ce sujet et en m'encourageant à poursuivre mon travail :

« Moi, on ne m'a jamais demandé en tant que parent comment je vivais les devoirs à la maison. Je trouve que c'est important de voir qu'à l'école on réfléchit à comment nous vivons les devoirs. C'est juste s'intéresser au fait que oui, quelquefois, ça peut être compliqué. Je trouve ça intéressant ! Moi, en tant que parent, je sauterais sur l'occasion ! »

2.2.3 Définitions et indicateurs

Après avoir effectué de nombreuses lectures, j'ai choisi de retenir les définitions de l'autonomie de Durler (2015), Lahire (2001), Meirieu (2018) et Tassinari (2012), présentées dans le premier chapitre. Cela m'a permis de formuler une définition adaptée à l'objet de cette recherche, c'est-à-dire pour l'élève en situation d'apprentissages de mots de vocabulaire lors des devoirs à domicile :

L'autonomie scolaire est la capacité de l'élève à prendre en charge ses apprentissages de manière active, tout en tenant compte des règles de l'école. Elle mobilise les ressources personnelles de l'apprenant et celles des personnes qui l'entourent dans une certaine mesure. Elle est une visée tout autant qu'un processus d'acquisition lent et nécessitant un accompagnement patient et adapté aux besoins de l'élève.

Un élève autonome a des compétences réflexives, il est capable de faire des choix, de prendre des décisions le concernant, de s'organiser, de s'autoévaluer et d'interagir avec des composantes motivationnelles et émotionnelles.

L'autonomie, c'est la faculté de se conduire soi-même en s'adaptant au contexte.

Afin de donner corps à l'objet de recherche et de construire les différents moyens pour mener à bien la récolte des données, j'ai traduit « en termes concrets des notions [...] abstraites » (Giroux & Tremblay, 2009, p. 81). Les concepts retenus, leurs dimensions ainsi qu'un choix d'indicateurs sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous.

TABLEAU 3 : CONCEPTS, DIMENSIONS ET INDICATEURS DE L'AUTONOMIE

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Autonomie	Autonomie politique, d'après Lahire (2001) et le modèle de Tassinari (2012)	<p>Règles de l'école</p> <p>1) Sais-tu quel jour la maitresse fera la dictée ?</p> <p>2) Peux-tu me parler du système des mots à apprendre ? Aimerais-tu changer quelque chose ?</p> <p>3) Que se passe-t-il si tu ne fais pas un devoir ?</p>
		<p>Perception de contrôlabilité, Viau (2009)</p> <p>4) Est-ce que tu as ton mot à dire sur ce travail d'apprentissage de mots ? Peux-tu demander de faire autrement, ou faire des propositions ?</p>
	<p>Autonomie d'apprentissage, d'après :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le modèle de Tassinari (2012), • la typologie des dispositifs pédagogiques de l'autonomie selon Durler (2012) et • la définition de l'autonomie cognitive, de Lahire (2001) 	<p>Choix du lieu de travail</p> <p>5) Comment fais-tu pour décider où tu vas travailler ?</p> <p>a) Que penses-tu de cet endroit ?</p>
		<p>Organisation et choix du matériel</p> <p>6) Est-ce que tu as toujours ton matériel ?</p>
		<p>Organisation du temps</p> <p>7) Comment organises-tu ton travail d'apprentissage des mots dans la semaine ? prenons un exemple concret...</p>
		<p>Planification</p> <p>8) Par quoi est-ce que tu commences ? ... termines ?</p>
		<p>S'autoévaluer</p> <p>9) Comment fais-tu pour vérifier le travail que tu as fait à la maison ?</p> <p>10) Comment décides-tu que tu peux t'arrêter ou que tu dois continuer ?</p>
		<p>Compréhension des consignes et du sens des mots à apprendre</p> <p>11) Comment comprends-tu les consignes des exercices à faire avec les mots à apprendre ?</p> <p>12) Comment comprends-tu ce que veulent dire les mots que tu dois apprendre ?</p>

Autonomie		<p>Besoins et ressources 1213) Est-ce que tu arrives toujours à apprendre tes mots tout seul ? 1314) Si tu as besoin d'aide, c'est pour quoi par exemple ? 1415) À qui demandes-tu de l'aide ?</p>
		<p>Stratégies 1516) Peux-tu montrer comment tu fais pour apprendre tes mots ? 1617) Fais-tu toujours la même chose ? 1718) Essaies-tu parfois de nouvelles manières d'apprendre des mots ? 1819) Quelles autres stratégies d'apprentissage de mots connais-tu ? 1920) Comment fais-tu pour savoir ce qui te convient le mieux comme méthode de travail ?</p>
		<p>Relation à l'erreur 2021) Qu'est-ce que tu te dis si tu fais une mauvaise note de dictée ? Est-ce que tu changes ta manière de travailler ? 2122) Qu'est-ce que tu vas faire autrement la fois suivante ?</p>
	Autonomie d'apprentissage, dimension affective, d'après le modèle de Tassinari (2012)	<p>Émotions 2223) Comment te sens-tu quand tu apprends tes mots ?</p>
Motivation, d'après Viau (2009) et Vianin (2014)	Perception de la valeur d'une activité	<p>Sens et valeur donnés au travail 2324) A quoi sert ce travail d'apprentissage de mots ? 2425) A quoi servent les exercices que tu dois faire avec les mots à apprendre ?</p>
	Perception de sa compétence	<p>Perception de sa compétence 2526) Qu'est-ce qui est facile / difficile pour toi ?</p>
	Facteurs motivationnels liés à la classe	<p>Apport du travail fait en classe 2627) Est-ce que tu peux me dire ce que tu as appris à l'école pour t'aider à faire tes devoirs ?</p>
	Attributions causales	<p>Attributions causales 2728) C'est grâce à quoi ou à cause de quoi que tu fais des bonnes ou des mauvaises notes en dictée ?</p>

2.2.4 Choix de l'échantillonnage

Ce travail de recherche a été effectué au sein d'une classe "ordinaire" de 7^e année primaire, dans un établissement scolaire vaudois. Il s'agit d'un groupe d'élèves hétérogène, tous les élèves étant réunis dans les classes de cette école quelles que soient leurs difficultés scolaires. L'appui pédagogique est organisé en classe, de manière intégrée, en fonction des besoins. Les élèves ont entre onze et douze ans. Ils réalisent depuis plus de quatre ans des devoirs à domicile et, de plus, ont en général développé des compétences en expression orale qui leur ont permis de nourrir les entretiens. Je me suis entretenue avec trois élèves présentés brièvement ci-dessous, leurs parents ainsi que leur enseignante principale qui leur enseigne le français, l'allemand, les sciences et les arts visuels. Je collabore avec elle en tant qu'enseignante de soutien pédagogique depuis cinq ans.

Tous les élèves de la classe étaient d'accord de participer à un entretien. J'ai donc pu choisir mes interlocuteurs selon le critère suivant : j'avais à cœur d'échanger avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de motivation, afin de me rendre compte de leur manière d'aborder les devoirs à domicile. J'ai décidé de m'entretenir avec Luc¹⁴ qui présente des troubles d'apprentissage du langage écrit et qui a refait sa 4^e année. J'ajouterai que c'est un garçon très volontaire, endurant et qui collabore volontiers avec les adultes aussi bien qu'avec ses camarades. Bien qu'il doive fournir un effort pour chercher ses mots lors des discussions, il le fait avec beaucoup de bonne volonté et d'engagement. Ensuite, j'ai choisi d'échanger avec Zoé qui a des difficultés attentionnelles et visuospatiales qui impactent ses apprentissages et sa perception du temps. Elle aussi fait preuve de beaucoup de courage, se montre positive et souvent joyeuse. Elle est en général enthousiaste face aux activités proposées et participe volontiers à la vie de la classe. Pour finir, Julien a participé au troisième entretien. En début d'année, il avait tenu des propos critiques à l'égard des devoirs, ce qui m'avait fait tendre l'oreille. De plus, il est souvent découragé, dit ne pas savoir comment faire pour apprendre et montre parfois de la difficulté à rester attentif face au travail scolaire. Par ailleurs, il se révèle souvent intéressé par les discussions et sait argumenter en exprimant ses opinions. C'est pour ces raisons que j'ai eu envie de converser avec lui pour entendre avec attention ce qu'il avait à dire au sujet des devoirs et de sa manière de les appréhender.

2.2.5 Procédure et protocole de recherche

J'ai réalisé sept entretiens entre décembre 2017 et février 2018, à l'école. Ils ont duré entre 40 et 60 minutes chacun.

¹⁴ Tous les prénoms sont anonymisés.

Une autorisation d'enregistrer a été signée par tous les parents de la classe avant que je ne choisisse définitivement les trois élèves (voir annexe 10).

Les élèves ont choisi librement de participer, de même que les parents et l'enseignante. Le papa de Julien a été contacté par lettre sur la demande de son fils. J'ai appelé les mamans par téléphone pour leur demander leur accord de participer à un entretien.

En préambule de chaque entretien, j'ai décrit le but de ma recherche, le contexte de ma formation et demandé oralement l'accord pour l'enregistrement audio. J'ai précisé le caractère anonyme de la démarche (voir canevas d'entretien, annexe 4).

2.2.6 Terminologie

Je me suis inspirée des propos de Lejeune (2014) pour adopter les termes d'*acteur* lorsque j'évoque les personnes avec qui je me suis entretenue, qu'elles soient des élèves, des parents d'élèves ou des enseignantes. Ces mots, comme le relève cet auteur, apportent un éclairage mettant en évidence l'engagement de ces personnes dans leur action de témoignage.

Les éléments recueillis pour répondre sont qualifiés de *matériau* ou de *fragments*.

2.2.7 Transcriptions

J'ai transcrit les sept entretiens de manière rigoureuse et fidèle à la production orale, en respectant les hésitations, les répétitions, les propos parfois confus, les silences et les maladresses lexicales. L'entier de ces transcriptions figure dans un document séparé. J'ai utilisé les notations présentées ci-dessous afin de rendre compte le plus fidèlement possible des propos tenus. Elles ont été inspirées par les règles simplifiées de Jefferson (1984) (Kohler, non publié) :

TABLEAU 4 : REGLES DE TRANSCRIPTION ADAPTEES DE JEFFERSON (1984)

[texte]	Indique le début et la fin des interventions simultanées.
(...)	Longue pose de plus d'une seconde. Le nombre de secondes peut être indiqué.
(.)	Pause brève.
-	Indique un arrêt soudain ou une interruption.
MAJUSCULES	Indique un volume plus sonore.
(texte)	Contenu dont le transcripteur n'est pas sûr, marqué par XXX si c'est inaudible.
((texte))	Activité non-verbale.

2.2.8 Tri des données

J'ai analysé les transcriptions des entretiens, en identifiant différentes catégories inspirées par les composantes et les indicateurs choisis et présentés dans le chapitre précédent. J'ai choisi de les signaler en utilisant le code de couleurs que voici :

TABLEAU 5 : CODE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

Représentations au sujet de l'autonomie
Devoirs
Attentes de l'enseignante
Description de l'autonomie cognitive des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile
Description de l'autonomie politique des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile
Aspects affectifs et motivationnels
Besoins des élèves relatives au développement de leur autonomie cognitive dans la réalisation de leurs devoirs à domicile et lors de l'apprentissage de mots
Ressources des élèves relatives au développement de leur autonomie cognitive dans la réalisation de leurs devoirs à domicile et lors de l'apprentissage de mots
Opinions des parents et des enseignants au sujet du rôle de chacun dans le développement de l'autonomie cognitive des élèves dans la réalisation de leurs devoirs à domicile et lors de l'apprentissage de mots
Informations contextuelles concernant les élèves interrogés
Divers
Gras : questions de l'intervieweur

Grâce au tri des données présenté ci-dessus, les éléments pertinents des entretiens ont été extraits et regroupés dans des tableaux afin de pouvoir comparer les propos et les analyser.

Chapitre 3 - Analyses

La première partie de ce chapitre présente des extraits des différentes données récoltées ainsi que quelques commentaires sur la manière dont s'est déroulée la recherche afin de donner une vision d'ensemble de son contenu. Tout d'abord, deux recensements ont été effectués. Le premier concerne les types de devoirs donnés par l'enseignante concernée par cette étude et le deuxième a cherché les occurrences du terme *autonomie* dans le PER. Ensuite, des entretiens ont été menés et leur contenu a été catégorisé. Étant donné que ce travail a une visée compréhensive ancrée dans une analyse qualitative, il s'agit principalement du recensement de témoignages recueillis qui ont été analysés et mis en lumière sous l'angle des indicateurs présentés dans le chapitre précédent.

La deuxième partie est une discussion cherchant à donner une interprétation des données. Elle met en lien les fragments du matériau recueilli avec les éléments du cadre théoriques énoncés dans la problématique.

3.1 Résultats

3.1.1 Recueil de contenu dans le Plan d'études romand (PER)

J'ai recensé les occurrences de la notion d'autonomie rencontrées dans le PER (CIIP, 2018) (voir annexe 3). Ensuite je les ai catégorisées en me référant à différentes composantes de ce concept : l'autonomie politique¹⁵ et cognitive d'une part, et sa signification en termes de but de socialisation ou de moyen d'y parvenir d'autre part, ou encore comme habileté à développer ou à atteindre. Pour finir, j'ai pu identifier quelques indications pédagogiques concernant le développement de cette compétence.

La référence à l'autonomie politique de l'"élève-citoyen" est faite d'abord dans les commentaires généraux du chapitre concernant la Formation générale du PER (CIIP, 2018). L'autonomie y est évoquée en tant que but : « Afin de faire des choix et de construire des projets personnels, l'enfant doit renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome des groupes auxquels il appartient pour devenir enfin membre de la société tout entière » (CIIP, § Commentaires généraux). On peut y lire l'intention, « dans le cadre des tâches et/ou des rôles liés au fonctionnement de la classe, [de] favoriser le développement de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves ainsi que la persévérance » (CIIP, § FG 13). L'autonomie est aussi décrite comme un des moyens de socialisation : « c'est par l'apprentissage du choix, le développement de la motivation, de l'autonomie et du goût de l'effort que la thématique *choix*

¹⁵ Voir la définition en page 15

et projets personnels contribuera à son tour à la socialisation de l'élève » (CIIP, § commentaires généraux).

Ailleurs, l'autonomie est présentée dans son volet cognitif, celle de l'« élève-apprenti ». Elle y apparaît trois fois en relation avec l'incontournable compétence qu'est la lecture. Il s'agit en premier lieu de parvenir à « lire de manière autonome des textes variés » (CIIP, 2018, § Langues, commentaires généraux).

La pédagogie de projet, les méthodes de travail ou stratégies d'apprentissage et leur gestion sont soulignées comme faisant partie d'un processus permettant le développement de l'autonomie : ainsi, « la réalisation de projets dans les petits degrés vise avant tout le développement de l'autonomie face à une tâche [...] » (CIIP, 2018, § FG 13). « Exercer des savoir-faire culinaires et équilibrer son alimentation en développant son sens de l'organisation, son autonomie et sa créativité » (CIIP, § CM 36) et « [organiser] son travail pour pouvoir passer de l'intention à la réalisation de façon partiellement autonome » (CIIP, § A 31 ACM) sont aussi des exemples cités.

Ailleurs, les allusions à l'autonomie se comprennent comme une habileté à atteindre, celle de parvenir à effectuer une activité seul : « choix et utilisation autonome [...] de diverses ressources numériques [...] » (CIIP, 2018, § FG 31), « tape un texte personnel de manière autonome, en respectant les conventions de lisibilité [...] » (CIIP, § FG 31), « découverte autonome des livres » (CIIP, § Langues, commentaires généraux), « développer la démarche scientifique [...] permet de poursuivre et approfondir de façon autonome la réflexion sur le monde vivant et sa compréhension » (CIIP, § MSN 28).

Quelques indications pédagogiques donnent des pistes dans ce travail d'accompagnement, telles que « favoriser l'autonomie des élèves en les encourageant à exploiter les indices [...] » (CIIP, 2018, § L3 33), « offrir des possibilités d'expérimentation adaptées aux élèves pour qu'ils puissent les mener de façon autonome » (CIIP, § MSN 26), et « organiser le processus créatif (autonomie partielle) et superviser l'action de l'élève dans les différentes étapes : motivation (éléments déclencheurs qui éveillent la curiosité et l'intérêt), recherche et manipulation (ouverture du champ des possibles), choix (idée, moyen, support, ...) et action (réalisation) » (CIIP, § A 31 AV). La proposition de « réduire progressivement les indices pour favoriser l'autonomisation de l'élève » (CIIP, § L3 31) encourage les enseignants à s'orienter vers un désétayage pour permettre la progression de l'élève dans son processus d'autonomisation.

3.1.2 Analyse des entretiens

Tous les participants ont répondu généreusement à mes questions, avec sincérité et transparence.

J'ai dû aider les élèves à développer leurs réponses et parfois leur "tirer les vers du nez" en insistant sur quelques points précis pour mieux comprendre leurs propos, parfois laconiques. La bonne humeur a toujours été de la partie et nous avons souvent ri lors de ces moments d'échange. Les adultes ont largement développé spontanément leurs points de vue. Il a fallu parfois recadrer l'entretien avec tact.

Le matériau recueilli représente une grande diversité de propos. De ce point de vue, le but de cette recherche est atteint. Il n'était pas d'obtenir une exhaustivité des réponses, mais de m'intéresser au vécu de ces acteurs en particulier, sans chercher à établir de modèle ou de règle générale.

La transcription des entretiens constitue un document de 77 pages¹⁶. Un extrait se trouve dans l'annexe 11, comme aperçu du traitement de ces données. La règle de transcription a été décrite dans la méthodologie.

Opération de regroupement des données

J'ai d'abord identifié le contenu des transcriptions des entretiens à l'aide du code de couleurs également présenté dans la méthodologie pour ensuite regrouper les fragments représentatifs dans un tableau synoptique (voir annexe 12).

Dans le tableau, j'ai parfois légèrement modifié les formulations afin de leur donner une écriture littéraire agréable à lire, tout en conservant le style personnel des paroles. J'ai conservé quelques annotations indiquant des silences, des hésitations, des rires ou des marques de confusions lorsque cela s'est avéré important pour la compréhension des propos. J'ai parfois ajouté des informations complémentaires entre crochets afin d'amener de la clarté aux fragments.

Contenu des entretiens

Dans la partie du travail qui suit, j'ai synthétisé les propos de mes interlocuteurs sous la forme d'un récit construit autour de citations significatives. Elles se reconnaissent facilement, écrites en italique et entre guillemets dans le texte ou en retrait. J'ai souvent raccourci les propos en supprimant quelques lourdeurs ou redondances, tout en gardant intact le sens et l'intensité des contenus. Ils sont regroupés selon les indicateurs choisis et présentés dans la méthodologie.

Les auteurs des fragments sont codés comme suit :

¹⁶ Dans un cahier séparé, hors annexes.

TABLEAU 6 : CODAGE DES FRAGMENTS D'ENTRETIEN

Luc	L	maman de Luc	ML
Zoé	Z	maman de Zoé	MZ
Julien	J	papa de Julien	PJ
L'enseignante	E		

Il est régulièrement fait référence aux mots à apprendre et aux exercices (ou activités) qui y sont liés. Il s'agit d'une trentaine de mots dont les élèves doivent apprendre aussi bien le sens que l'orthographe. Lors de la dictée, ces mots sont insérés dans un texte (voir annexe 13).

Représentations au sujet des devoirs

Les devoirs ? « *J'aime bien !* » dit Zoé avec le sourire. Elle n'en dira pas plus. Le développement de ses idées lui coûte beaucoup d'énergie, mais cette réponse lui vient du cœur. Pour Luc et Julien, il n'en va pas de même. Ils disent tous deux ne pas aimer cela. L'un préfère jouer dehors, aider son papa et parfois regarder la télé. L'autre précise :

En fait, ce n'est pas que je n'aime pas, c'est que je n'ai pas envie de les faire. C'est que je préfère faire des trucs qui m'intéressent plutôt que faire quelque chose qui ne m'intéresse pas pendant deux heures (...). J'ai l'impression que ça met deux heures à chaque fois. J

Luc dit les faire quand même parce qu'il n'a pas le choix. En outre, il estime toutefois que « *ça l'aide* », sans parvenir à préciser en quoi. Julien pense que ça sert « *à se rappeler des choses pour le lendemain ou réviser. C'est tout.* »

Du côté des parents aussi, les avis sont partagés. Le papa « *trouve que c'est hyper important* », qu'ils servent à répéter des notions vues en classe « *jusqu'à ce que ça rentre complètement* », à « *la mise en application et d'en faire un maximum* », ce qui « *manque aujourd'hui dans le système* ». La maman de Luc y voit une occasion de partager quelque chose avec ses enfants dans une approche positive :

Il faut se dire que c'est un moment privilégié avec nos enfants, malgré tout, où on est là pour eux et où on travaille avec eux. C'est une approche, voilà. C'est vrai qu'on mène une vie de fou parce qu'on court dans tous les sens. Mais il y a aussi l'approche qu'on peut avoir par rapport aux devoirs, par rapport aux notes, qui fait la différence. ML

La maman de Zoé « *n'est pas tellement pour les devoirs* ». Elle s'y résigne car ils sont obligatoires et « *que ça peut être très bien* », mais elle estime que

parfois c'est trop et que ce n'est pas du tout ciblé. Du coup, ça n'apporte pas grand-chose de positif. Enfin, pas toujours. Et ce n'est pas juste, enfin ce n'est pas égal parce qu'il y a des enfants qui font ça en dix

minutes et il y en a qui font ça en trois quarts d'heure. Je trouve que ça devrait être adapté en fonction des besoins des enfants, de ce que chaque enfant a besoin d'approfondir à la maison. Ça ne devrait pas être la même chose pour tout le monde. MZ

Pour tout ce qui est du français, je ne sais pas comment les parents peuvent faire pour soutenir leurs enfants. Moi, je baigne un peu là-dedans. Je ne dis pas que les parents n'ont jamais appris ça ou qu'ils ne savent pas, mais ils ont perdu le lien avec ces exercices d'école et ils ne savent peut-être plus l'expliquer. MZ

La maman de Luc raconte l'évolution et l'état d'esprit positif de son fils par rapport aux devoirs à domicile :

J'ai travaillé sur moi par rapport à ça [les devoirs] oui oui. J'ai aussi pris une approche différente parce qu'au départ, avec Raphaël [le frère aîné] j'étais beaucoup à cheval sur son dos. Après, je me suis dit mais en fait, t'en as quoi de plus ? On se retrouve face à un mur. À un moment donné, ils n'ont plus envie et puis sans le vouloir, c'est nous-mêmes qui les dégoûtons. ML

L'enseignante développe largement le sujet en utilisant des termes négatifs tels que « compliqué », « galère », « difficile », « guerre », « inégalités » ou « problématique ». Elle exprime également son impuissance à faire autrement ou mieux, en évoquant l'obligation d'adhérer au système. Elle ajoute qu'elle n'en donne « pas tellement ». Pour elle, le dosage des devoirs est délicat pour ne pas creuser les inégalités et elle remet en question leur utilité :

Je ne suis pas convaincue de leur utilité, au fond du fond de moi. Parce que je trouve qu'il y a trop d'inégalités, simplement. Je trouve que ce n'est pas juste, mais (...). E

La galère que ça va être avec leurs parents ! Il faut que je fasse attention à ce que je leur donne, que ça ne crée pas des guerres à la maison, qu'ils puissent tout faire sans que ça leur prenne des heures, qu'ils puissent encore vivre leur vie d'enfant. Je sais que certains enfants, je les mets dans une position inconfortable d'apprendre ces mots à la maison avec leurs parents qui vont leur crier dessus parce qu'ils ne les savent pas. Il y a un bout où je n'ai pas trouvé comment faire pour que ça se passe mieux. E

On est une équipe, on est une école. Je ne peux pas me désolidariser des huit autres classes et dire dans ma classe je n'en donne pas. Je propose des pistes, mais je ne suis pas complètement OK. E

En début de 7^e c'est très difficile de gérer tous les devoirs. Je sais que c'est compliqué pour ce qui est des mots à apprendre et des exercices de voc. E

L'impossibilité de tout faire en classe est évoquée, ce qui justifie à ses yeux qu'« un bout » soit effectué à la maison. L'enseignante exprime comme un regret ou une forme de culpabilité dans le ton de sa voix lorsqu'elle dit :

c'est quelque chose qu'on pourrait faire en classe, l'apprentissage des mots de voc. On fait un bout, mais on ne peut pas tout faire. E

Elle cite une élève dont la maman n'est pas disponible pour les devoirs, et qui mériterait d'avoir davantage de soutien de la part de l'école :

Ce n'est pas que la maman d'Aline n'est pas capable, c'est qu'elle n'est pas disponible ! Elle a des petits enfants, et voilà ! Et Aline, elle se débrouille, elle fait du mieux qu'elle peut, mais elle est souvent vraiment à côté. E

Tout n'est pourtant pas noir, car

pour certains, ça fait vraiment partie de leur métier d'élève. Ils savent, ils rentrent à la maison, ils mangent un truc, ils font leurs devoirs, puis c'est fait. E

Ce qui n'est pas le cas de tous :

Pour d'autres, je crois que c'est vraiment une corvée. E

Représentations au sujet de l'autonomie

► *L'autonomie de manière générale*

La première question de l'entretien porte sur les premiers mots qui viennent à l'esprit lorsqu'on évoque l'autonomie.

Les trois élèves ont des difficultés à définir ce que signifie ce terme, d'autant plus que la question est posée sans décrire de contexte. Luc ne connaissait pas ce mot, tandis que Julien, après un moment d'hésitation, explique que « *c'est travailler tout seul* ». Pour Zoé, c'est « *faire quelque chose sans qu'on te demande* ».

Les mamans définissent ce concept en évoquant « *la capacité à se débrouiller tout seul* ». La mère de Zoé décrit la possibilité et l'envie de trouver en soi des ressources pour chercher des solutions :

C'est aborder des difficultés en allant chercher dans nos expériences, dans nos acquis préalables, quelque chose qui peut nous aider à dépasser ses difficultés. C'est ne pas avoir envie de se jeter éperdument tout de suite sur la bouée, c'est se dire là, je me sens capable de faire quelque chose et je vais y arriver, je vais au moins essayer. MZ

Le papa de Julien parle d'un apprentissage progressif. Il établit un lien entre l'autonomie et la maturité et dit combien lui et sa femme ont voulu que leurs enfants « *soient le plus autonomes possible* ». Il ajoute que le sens donné aux activités conduit à l'autonomie :

En fait, l'autonomie vient avec un objectif, c'est-à-dire que tant qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils apprennent des mots, par exemple apprendre des mots pour apprendre des mots, alors soit ils apprennent les mots bêtement et en fait ils n'arrivent pas à les apprendre, soit ils comprennent pourquoi. Il y a un peu la carotte, là pourquoi est-ce que j'apprends ça ? Et à partir du moment où ils ont ce déclic de comprendre pourquoi ils le font, ils arrivent finalement à devenir un peu autonomes, en tout cas plus autonomes. PJ

L'enseignante, consciente de la complexité de la question, résume en parlant de débrouillardise :

Même si je sais que ce n'est pas que ça, mais le premier mot qui me vient, c'est se débrouiller tout seul. E

► *L'autonomie à l'école et dans les devoirs à domicile*

J'ai posé la même question mais en proposant un contexte : celui de l'école, des devoirs à domicile, et plus précisément de l'apprentissage des mots de la dictée.

Julien se montre généreux en explications. Il précise l'idée de « *faire tout seul* ». Il ajoute des notions d'organisation temporelle, de planification et d'anticipation :

Faire ce qu'il faut faire à l'école tout seul, sans avoir besoin (...) Regarder le tableau, faire tout quand il faut mais sans qu'un adulte soit devant pour dire faut faire ci faut faire ça. J

Commencer tout seul sans qu'il y ait papa ou maman qui vienne dire faut faire les devoirs. Les terminer tout seul et faire ce qu'il faut faire pendant le temps. C'est dès que j'ai fini quelque chose, je dois recommencer quelque chose et tout finir pour la semaine, de préférence le dimanche. J

La maman de Luc précise que pour pouvoir être autonome, l'élève doit « *comprendre ce qu'il doit faire et avoir ses affaires* ». De plus, il aura certainement besoin de « *quelques informations supplémentaires* ». Le papa de Julien, tout comme son fils, montre de l'enthousiasme à traiter de ce sujet. Il souligne la nécessité à s'investir dans les devoirs. Il établit à nouveau un lien entre le manque de sens attribué aux tâches et l'autonomie encore partielle de ses enfants :

[Il faudrait] que ce ne soit pas juste la maitresse qui balance un truc et les parents derrière avec le fouet qui passent derrière pour que ça soit fait. Sinon ils n'y voient aucun intérêt donc ils bâclent le truc vite fait et ça n'apporte rien du tout. PJ

Ce papa décrit leur organisation familiale et son investissement auprès de ses enfants. Il dit qu'être autonome, c'est savoir que le dimanche matin est l'un des deux grands moments destinés à la réalisation des devoirs :

Moi, ce que j'appelle l'autonomie c'est : je donne le coup de départ à dix heures. Voilà, "devoirs !" Alors ils savent, ils prennent leur agenda, ils me font signer la semaine d'avant et on regarde les devoirs qu'il y a à faire. PJ

Il décrit ce qu'il fait pour accompagner ses enfants lors des devoirs : il marque les travaux effectués dans leur agenda, il « *contrôle qu'il puisse les aider* ». Il estime que son fils « *est censé* » apprendre ses mots tout seul, et ensuite ce dernier doit demander à être interrogé.

Il insiste sur la nécessité à contrôler le travail de ses enfants :

Il faut qu'on prenne le contrôle. Je pense que quand ils seront au gymnase, on va lâcher le truc, après ils vont gérer. On ne va pas être toute notre vie derrière eux, mais il y a besoin, je pense, de lâcher du lest au fur et à mesure des années. PJ

Pour illustrer les progrès de son fils quant à son autonomie, il raconte que

ce week-end, c'est lui qui a choisi ce qu'il allait faire. Avant, c'était moi qui lui disais : alors tu vas d'abord faire l'exercice machin... PJ

L'enseignante précise ce qu'elle entend par autonomie dans le contexte des devoirs à domicile : les élèves doivent être capables de faire leur travail en sachant où aller chercher les informations nécessaires. Cela signifie qu'ils devraient identifier eux-mêmes leurs besoins, ce qui n'est pas simple pour tous. En effet, les élèves doivent

avoir compris la donnée, avoir compris où ça pêche, ce qu'ils n'ont pas compris et c'est là que c'est compliqué, en fait. Pour certains, c'est vraiment compliqué. Je pense que c'est déjà un sacré boulot pour que l'enfant se dise : "Ah là ok, y a un truc que je n'ai pas, il faut que j'aie chercher de l'aide" ! Que ce ne soit pas la maman qui soit à côté de lui, qui précède sa demande, c'est là que c'est difficile. E

Elle évoque le niveau de difficulté des devoirs qui doit être adapté. C'est là que réside une des finesses de la profession d'enseignant, puisqu'il doit prescrire des tâches accessibles mais néanmoins pas trop simples :

L'autonomie dans les devoirs, c'est qu'on devrait leur donner des devoirs qu'ils sont capables de comprendre eux-mêmes, de faire eux-mêmes, mais ça ne veut pas dire complètement eux-mêmes. Ça veut dire que s'ils ont besoin de leur maman pour faire quelque chose, qu'ils aillent chercher leur maman ! S'ils ont besoin de leur tablette, de leur ordi ou de moi, qu'ils fassent appel ! Mais l'idée c'est qu'ils réussissent à obtenir l'information. Pour moi, ça ne veut pas dire être forcément tout seul face à sa feuille sans personne ni aucun objet autour de lui. E

Pour l'enseignante, l'idéal serait, en deux mots, que l'élève soit "au clair" :

J'aimerais bien idéalement que l'enfant, quand il a sa liste de devoirs de la semaine, sache exactement tout ce qu'il doit faire, dans quel cahier ça se trouve et ce qu'on attend précisément de lui et puis qu'il arrive à faire seul sans que ses parents aient besoin d'être assis à côté de lui pour contrôler chaque virgule. Après, je sais que ce n'est pas toujours le cas (...). E

Elle souhaite également que le parent soit présent, mais "pas trop" :

Je trouve que les parents doivent toujours avoir un regard un peu éloigné. Je pense que l'enfant a besoin de la caution et du regard de ses parents, mais il n'a pas besoin d'avoir ses parents assis à côté de lui avec un fouet, qu'ils le renvoient dans sa chambre "ah tu ne sais pas, tu écris dix fois ton mot, ah tu ne sais pas, tu l'écris cent fois !" Je pense que ça ne sert à rien. E

Description de l'autonomie politique des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile

► *Connaissance des règles*

Outre l'obligation légale de faire ses devoirs, d'autres règles existent. Zoé tente une explication de l'une d'elles mise en place dans toutes les classes de 7^e et 8^e année de l'établissement. Il s'agit d'un système progressif visant à baisser le taux de devoirs non faits : s'il a trois coches dans son agenda dans le même mois, l'élève doit faire une copie de verbes. À six coches, l'enseignante prend contact avec les parents pour identifier le problème et mettre en place des mesures d'encouragement ou de soutien à faire ses devoirs. Si les neuf coches sont atteintes,

l'enfant est convoqué chez le directeur avec ses parents. Zoé n'a pas parfaitement retenu le système :

Si par exemple on a trois croix dans le même mois on doit aller voir le directeur. Si on a six croix dans le même mois on doit aller avec nos parents chez le directeur et si on a neuf croix dans le même mois on doit aller avec nos parents chez le directeur et faire en plus une punition. Z

La régularité du système d'apprentissage de mots suit également une règle. La dictée est fixée le vendredi, deux semaines après qu'ils reçoivent la liste de mots et d'activités. Le papa de Julien pense que la dictée « *c'est toujours le mercredi* ».

► *Relation de l'élève avec les règles*

Les élèves et leurs parents savent que les devoirs sont une obligation et ils sont considérés comme tels :

J'aime pas trop les devoirs mais je les fais quand même, j'ai pas le choix. L

Elle est obligée, elle doit y passer, elle a compris que de toute façon, tant qu'elle n'avait pas fait ses devoirs, elle ne faisait rien d'autre. Je ne dis pas que c'est une partie de plaisir, mais elle a compris qu'elle n'avait pas le choix. MZ

Julien tente d'échapper au travail de révision de ses mots si sa maman ne lui dit pas de les faire :

Je ne les avais pas faits parce que maman elle n'avait pas dit. Donc du coup, je ne les ai pas faits tout seul, du coup je peux faire ce que je veux faire au lieu de faire la dictée. J

L'enseignante estime que généralement, ses élèves font leurs devoirs. Pour étudier les mots à apprendre, ils doivent effectuer dix minutes d'exercices quotidiens. Parfois, elle se rend compte qu'ils n'y passent pas forcément le temps prescrit, et elle leur en fait part :

Des fois, j'ai l'impression qu'ils me jouent un peu la trignolette et qu'ils ne font pas dix minutes. Alors j'écris [un commentaire] et ils font attention... enfin... oh mais il y en a quand même, on ne peut pas savoir ((elle rit)) ... ou alors il me dit "là j'ai bloqué" alors OK, ça peut s'expliquer. Mais maintenant, avec l'expérience, je sais à peu près ce que chacun arrive à faire en dix minutes. E

Description de l'autonomie cognitive des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile

► *Lieu de travail*

Le lieu de travail des enfants diffère dans les familles. Luc s'installe à la cuisine auprès de sa maman, ce qui convient bien à chacun :

Ça me permet aussi de le laisser parfois de se débrouiller pour certaines choses tout en étant quand même à proximité s'il a des questions. ML

Zoé commence depuis quelques semaines à accepter de faire ses devoirs seule dans sa chambre, ce qui n'est pas facile car d'après sa maman, « *elle n'aime pas du tout ça* ». Pourtant

elle possède un bureau et peut s’y retrouver au calme alors qu’il règne parfois à la cuisine une grande agitation. De plus, la maman ne trouve pas que la table de la cuisine soit un lieu approprié :

Si je veux mettre la table et qu’ils n’ont pas fini les devoirs, c’est un peu compliqué. Et la table, des fois, elle est sale. Il y a des feuilles partout, il y a encore le goûter à moitié et le frère arrive avec son cahier. On mélange les agendas, ça me rend folle rien que de voir cette table. MZ

Julien travaille dans sa chambre, dans l’obscurité d’après son papa, qui ne comprend pas pourquoi il n’ouvre pas ses rideaux. Julien estime, quant à lui, qu’il règne un grand désordre dans sa chambre mais que cela ne l’empêche pas de travailler correctement :

Je garde quand même le bazar parce que je trouve que c’est pas gênant en fait... ça gêne que mes parents. J

► *Organisation du matériel*

Le papa de Julien dit que son fils oublie très fréquemment ses affaires, ce qui bouscule l’organisation familiale et les oblige à faire les devoirs à un autre moment, qui leur convient moins. Luc, quant à lui, « a pris l’habitude de faire contrôler son sac par [son enseignante] » afin d’avoir toutes ses affaires avec lui. Si un oubli devait se produire, cela le rend « *malade* » d’inquiétude.

► *Organisation du temps*

Julien attend en général l’ordre de ses parents pour se mettre au travail. Il ne réfléchit pas à une planification dans le temps :

Je ne les organise pas, je les fais quand je sais que c’est pour dans deux trois jours. J

Zoé évalue son temps de travail à domicile à une vingtaine de minutes quotidiennes. Elle se met au travail spontanément après le goûter.

La maman de Luc a instauré un rythme de travail dans la semaine :

On s’organise pour faire un maximum en général le vendredi quand il rentre de l’école dans ce qui est par écrit. Après, c’est beaucoup plus de la répétition pendant la semaine. Donc en général, on travaille comme ça le vendredi, le samedi. ML

Luc fait ses devoirs avant d’aller jouer. Il demande à sa maman : « *Je fais vite ça et après je peux aller faire mon légo ?* »

Le travail dominical de Julien a déjà été décrit. C’est à ce moment qu’ils essaient « *d’évacuer tout ce qui est exercice d’apprentissage* ». Le papa précise que le mercredi après-midi est aussi destiné aux devoirs. Les soirs, il reste les révisions des TA et des mots à apprendre. Zoé fait

aussi au moins la moitié de ses devoirs le week-end, afin de libérer du temps les jours « où ils ont leurs activités ».

L'enseignante pense

que cinq mots par jour (...) pour le 80% des élèves, si vraiment ils s'y mettent, en cinq minutes ça peut être fait. E

► *Planification de l'apprentissage des mots*

Entre les lignes de leurs réponses, j'ai compris la fréquence à laquelle ils répètent leurs mots. Aucun n'a décrit une planification conscientisée et structurée. L'apprentissage se fait parfois presque quotidiennement, et d'autres fois en urgence, juste avant la dictée :

Dès que c'est le jour que je dois faire la dictée, ben je me dis oh mince et puis je vais vite répéter avant. L

► *Autoévaluation*

Pour les trois élèves interrogés, l'autoévaluation est une action compliquée pour laquelle ils ne sont pas "outillés". Les parents sont nécessaires à la correction du travail. La maman de Zoé ajoute, avec une pointe d'humour qu'« il y a moi comme outil [de vérification] ». Luc réécrit ses mots parfois jusqu'à en avoir mal aux doigts, ce qui lui donne alors le signal de fin de travail. Il pense que son travail « n'est pas si mal » parce qu'il s'est entraîné. Il n'exprime pas de critère de satisfaction ou de réussite précis, mais estime intuitivement la quantité de travail à fournir :

Quand je suis sûr d'avoir répété assez, je m'arrête et puis quand j'ai fait une fois ou deux, je continue un peu deux fois de plus ou je sais pas. L

D'après sa maman, Luc vérifie ses mots, puis elle fait « une contre-vérification, et en même temps lui explique ce qu'il y a de faux ». Zoé estime être capable de vérifier son travail, opinion non partagée par sa maman :

Des fois, elle me dit oui oui maman, j'ai appris mon voc. Je l'interroge et elle ne le connaît pas, mais alors par contre elle est persuadée qu'elle sait. Elle n'a pas du tout d'outil pour s'autoévaluer, du moment qu'elle a passé une p'tite minute, pour elle c'est bon. MZ

Le papa de Julien est aussi d'avis qu'il s'agit là d'une tâche qui nécessite son soutien :

On l'aide à faire ça, puisque c'est nous qui allons lui dire [s'il a bien appris ses mots]. On le fait réciter donc. PJ

L'enseignante estime que vérifier la qualité de leur travail, se relire, s'autoévaluer :

c'est compliqué. Je pense que c'est le plus difficile Pour contrôler, alors ça, je pense qu'ils ne sont pas capables. E

► Compréhension des consignes

Les enfants s'accordent à trouver que les consignes des activités qui accompagnent les mots à apprendre pour la dictée sont parfois compliquées :

J'ai de la peine à les comprendre. ((Il lit une consigne.)) "Copie les mots qui ont une consonne double, passe ou souligne ces consonnes en couleur" (.). C'est pas simple à comprendre celle-ci. "Écris tous les mots possibles avec le déterminant et puis mets-les au pluriel" (...) avec les pluriels, je sais plus ce que ça veut dire et puis déterminant non plus. L

Des fois je ne comprends pas et des fois je comprends. J

Dans une autre consigne, Zoé bute contre le mot "définition" dont elle ne se souvient plus du sens.

La maman de Luc a l'impression qu'il comprend assez bien les consignes, tout en reconnaissant qu'elle fait en général les exercices avec lui et lui donne « *des pistes pour qu'il puisse faire par lui-même certains exercices* ». D'après sa maman, si Zoé peine à comprendre les énoncés, c'est en partie à cause de son manque d'habileté en lecture :

Ce n'est même pas lié à l'énoncé lui-même qui ne serait pas clair, pas du tout ! C'est déjà qu'elle lit trop vite. Elle ne s'arrête pas aux points, donc elle ne comprend pas ce qu'elle lit. Dans les activités de voc qu'ils ont à faire, souvent ils doivent déjà faire la différence entre les noms, les verbes, et ça, Zoé, c'est encore un peu confus dans sa tête. Quand dans les questions, elle doit aller chercher une définition et qu'elle ne comprend même pas la définition, qu'elle lit dans le dictionnaire, moi, franchement, je trouve que c'est compliqué. MZ

Le papa de Julien essaie de répondre à la question qui traite de la compréhension des consignes. Il réfléchit à haute voix et peine à se prononcer :

Moi j'ai surtout vu la liste des mots alors ça je sais:::s (.). parce qu'alors lui en fait il me::: (.). oui d'accord si si si je vois (...) ((il soupire)) (...) comprendre oui euh::: est-ce qu'il le fait ? Je n'en suis pas sûr en fait hein de faire tout ça (...). C'est ce qui est fait le soir en fait c'est vrai que ça, je ne vois pas forcément euh (...). PJ

En fin d'entretien, il affirme sans hésiter que Julien les comprend

parce que c'est toujours la même chose, donc les consignes ont été expliquées une première fois. PJ

L'enseignante estime pour sa part « *qu'ils comprennent [les consignes] maintenant, parce que c'est vraiment entré dans une sorte de routine* ». Plus tard, elle ajoute :

Non, ils ne comprennent pas tous, [mais] la plupart, je suis optimiste ((elle rit)). E

► Compréhension du sens des mots à apprendre

Luc et Zoé ne comprennent pas toujours aisément le sens de tous les mots à apprendre. Ils ont besoin d'aide. Zoé dit ne pas savoir ce qu'elle pourrait faire pour le comprendre. Sa maman confirme que

là, c'est un gros problème ! Non, elle ne comprend pas la moitié des mots, ça n'a aucun sens pour elle, alors c'est très compliqué ! MZ

Pour Julien, cela ne présente pas de difficulté.

L'enseignante reconnaît ne pas accorder beaucoup de temps aux explications :

Quand je distribue la feuille le premier jour, on survole les mots, on explique. Alors il y avait "dévaster" qu'ils ne connaissaient pas, et il y en avait un ou deux autres du style "massif" justement, si tu leur dis "massif montagneux" c'est OK mais un "massif" ce n'était pas OK et je ne sais plus, il y avait un autre mot (...) mais voilà c'est vraiment du survol hein. E

► *Stratégies d'apprentissage*

Les élèves m'ont regardée d'un air perplexe quand je leur ai demandé comment ils faisaient pour apprendre leurs mots. Parler de ce qui se passe "dans sa tête" ne va pas de soi. Ils évoquent tous un important travail, de nombreuses recopies des mots, et les mamans sont toutes mises à contribution pour les dicter. Luc raconte qu'il « *regarde les mots* », qu'il les « *met dans sa tête* » et qu'il les « *mémorise* ». Il « *regarde les fautes* » et récrit les mots trois fois. Durant la dictée il dit essayer de les « *revoir dans sa tête* ». Zoé « *regarde* », « *épelle* » et « *récrit* ». Elle dessine un petit rond rouge devant les mots compliqués. Elle ne se rappelle pas avoir reçu de conseil au sujet des stratégies d'apprentissage. Sa maman lui dicte des phrases. Julien tisse des liens avec le travail fait en classe et parvient à verbaliser ses pensées :

Je regarde "canot", je me souviens des phrases dictées en classe. J'ai vu que là il y avait "ils descendent en canot", "canot" il n'y a pas de "s". En tout cas, moi je me souvenais de ça, et "canot" il y a un "t" même si on n'entend pas qu'il y a un "t". J

La maman de Zoé a l'impression que ses stratégies sont « *assez aléatoires* ». Elle ajoute que pour sa fille, apprendre toute seule « *c'est quand même compliqué* ». Le papa de Julien n'est pas convaincu de l'efficacité du travail de son fils :

Il essaie de les apprendre. Il les lit et derrière on lui dit "écris-les pour t'en souvenir mieux". Alors il les gribouille sur un torchon parce que c'est le genre de chose qui l'intéresse au plus haut point ((dit avec un ton ironique)). Donc il gribouille ça de manière à ce que vous n'arriviez même pas à lire vous-même. Il arrive à les apprendre petit à petit, et après quand on le fait réciter, il y a toujours le mot qu'il ne sait pas. On va lui redire, réépeler. En fait, de le faire au fur et à mesure, ça va lui rentrer dans la tête quoi. PJ

L'enseignante ne sait pas très bien quelles sont les méthodes utilisées par ses élèves à la maison :

Je pense qu'ils se font dicter leurs mots plusieurs fois, et après ils se font dicter les phrases qu'on fait. Il y a des parents qui font des autres phrases, mais alors à part ça, non je ne sais pas. Je sais qu'ils doivent copier plein de fois quand ils font des erreurs. Il y en a quand même qui copient en couleur ou comme ça, ou qui ont des espèces de stratégies, mais peu. E

Lorsqu'ils font trop d'erreurs lors de la dictée, ils disent tous les trois « *il faudra que je travaille plus* ». Ils ajoutent ne pas savoir comment faire autrement. Le papa confirme que son fils ne sait pas changer de stratégie d'apprentissage et estime que s'il fait des erreurs,

ça veut dire qu'il a mal appris quelque part, c'est-à-dire qu'il a mal heu (...) qu'il n'a pas travaillé suffisamment. PJ

L'enseignante réfléchit au fait de parvenir à changer leur manière de travailler pour améliorer ses résultats :

Tout seul ? Je ne pense pas là. Mais quand ? Je ne sais pas parce que je ne suis même pas sûre qu'en 9^e, 10^e, 11^e, certains le fassent. Je pense que sans accompagnement, sans aide, je ne suis pas convaincue (...). Même nous, en tant qu'adulte, se dire "OK, là ça ne joue pas, il faut que je me remette en question" faut une sacrée heu (...). E

► *Relation à l'erreur*

Face à l'erreur, Julien se sent parfois impuissant, ou fait mine d'y être indifférent :

Je pense qu'il n'y a rien à faire parce que c'est comme ça, enfin que je fais les erreurs et je sais pas, je fais des erreurs quoi. Hmm je ne vois pas comment je pourrais faire pour ne plus faire des erreurs. J

Je m'en fiche quand j'ai fait une mauvaise note parce que je n'ai pas travaillé ou je me suis trompé sur les accords. J

Luc peut, de temps à autre tenter une stratégie de fuite pour ne pas avoir à affronter ses erreurs :

Oh, des fois il essaie d'effacer et de récrire. Je dis non non non non. Il essaie de tricher comme ça, un petit peu, mais après, je lui dis "tu vois celui-ci tu l'as fait faux donc c'est faux pourquoi ?". ML

Zoé voit dans les erreurs qu'elle pourrait faire du temps perdu dans son temps libre :

Elle préfère appeler plutôt que de se tromper et de devoir recommencer, pas perdre du temps quoi. MZ

► *Faire des choix*

Zoé parvient à faire des choix lorsqu'elle n'écrit que les mots qui lui semblent compliqués. Le papa de Julien raconte que son fils commence à parvenir à faire des choix dans l'ordre du travail à accomplir :

Ce week-end, c'est lui qui a choisi ce qu'il allait faire. Avant, c'était moi qui lui disais alors tu vas d'abord faire l'exercice machin. PJ

► *Demande d'aide*

Les élèves osent demander de l'aide à leurs parents et parfois à leur maitresse. La maman de Zoé remarque que souvent, sa fille ne sait pas quelles sont les questions pertinentes :

Elle ne m'a pas demandé les bonnes choses, parce que toutes ses fautes de dictées, c'était essentiellement des fautes de grammaire et de conjugaison. Il y avait une ou deux fautes d'orthographe, alors elle me dit : mais maman tu dois m'aider mieux à apprendre mon voc ! Je lui dis mais ton voc tu le connais très bien !
MZ

Julien souhaiterait que son enseignante relise sa dictée et lui montre « où il y a des fautes un peu bêtes, un peu nulles ». Il reconnaît « que c'est un peu donner des réponses », mais ne voit pas très bien ce qu'il pourrait demander d'autre. Il ajoute, lucide, que souvent il ne sait pas « quand il faut demander de l'aide ou pas ».

L'enseignante m'apprend qu'elle reçoit peu de questions concernant les exercices à faire avec les mots à apprendre, « peut-être deux ou trois élèves sur toutes les activités ».

Composantes motivationnelles et affectives

► *Sens et valeur donnés au travail*

Le sens de ce travail d'apprentissage de mots est d'obtenir des bonnes notes pour Julien et Zoé. Julien ajoute un objectif très personnel :

Papa il arrêterait de me dire que les fautes c'est des fautes un peu bêtes et nulles et tes fautes t'aurais pu très bien les éviter. J

Luc, quant à lui, perçoit un objectif à plus long terme :

[Je fais mes devoirs] pour mieux réussir à l'école, pour faire de meilleures notes. [Pourquoi je dois apprendre ces mots ?] Je ne sais pas trop (.) pour le français, pour quand on sera grand, pour que ça soit plus simple. On saura comment on les écrit si on doit les écrire une fois. L

Zoé ne voit pas à quoi cela lui sert d'effectuer des exercices avec les mots à apprendre.

Les parents disent à plusieurs reprises qu'il faudrait présenter de manière plus explicite le sens des apprentissages scolaires :

Lire et comprendre un énoncé et lui donner du sens, ce serait déjà un bon travail pour Zoé. MZ

Le problème de son apprentissage des mots c'est qu'il ne voit pas l'intérêt. PJ

C'est compliqué parce qu'en fait, c'est une démarche qui est très heu (...) ce n'est pas comme quand vous faites un devoir de math, où il faut avoir le résultat (.) Là, il faut apprendre un truc bêtement, et c'est ça qui est compliqué ! C'est d'apprendre bêtement quelque chose. PJ

L'enseignante voit, dans les exercices qui accompagnent l'apprentissage des mots, un intérêt pour la préparation des élèves aux Épreuves cantonales de référence (ECR) qui ont lieu entre autres en fin de 8^e année :

Ça leur permet, le jour, c'est bête hein, où il y a les ECR, d'être à l'aise avec toute une partie des ECR parce que ça a vraiment été drillé drillé drillé. Je mets un tout petit peu de sens par rapport à ça. E

► *Perception de sa compétence*

Luc se sent peu capable d'apprendre ses mots de vocabulaire. Certaines fois, les activités sont compliquées pour Zoé qui ne se sent pas capable de les effectuer assez rapidement, ce qui la démotive :

“Ohh j'ai pas envie de faire, là, je fais pas, tant pis” [relaie la maman au sujet des activités de voc] parce que pour elle c'était trop compliqué, trop long. Si elle ne fait que dix minutes, elle n'a même pas fait un exercice, donc elle n'ose pas. Elle doit quand même le finir et elle se rend compte qu'un ce n'est pas assez, du coup c'est vite une montagne pour elle, ces activités de voc. MZ

Julien admet ne pas savoir comment changer de stratégie, et il dit qu'il « *ne trouve pas ça tellement important* ».

La maman de Zoé évoque les enfants qui travaillent beaucoup et malgré cela obtiennent de mauvais résultats :

Si l'enfant se dit qu'il va bien faire sa préparation et qu'il peut tout à fait avoir une très mauvaise note à la fin, ben il n'y a aucun but, il n'y pas de sens et ils n'ont pas envie de faire. MZ

Il est aussi important de relever comment l'enseignante perçoit sa propre compétence professionnelle en lien avec la pratique des devoirs à domicile. J'ai relevé des termes qui indiquent une insatisfaction, une remise en question, et une certaine sévérité à l'égard d'elle-même : « *c'est bête hein* », « *je n'arrive plus, je n'arrive pas* », « *on fait un bout, mais on ne peut pas tout* », « *je propose des pistes mais je ne suis pas complètement OK* ». Elle estime toutefois

que le travail fait en classe, où vraiment on analyse chaque mot, on essaie d'expliquer leur construction, je pense que ça leur parle quand même. On donne des trucs. Je pense que ça les aide. Après il y a plein de boulot qui est fait aussi à la maison, donc je pense que c'est plusieurs facteurs qui font que ça marche. E

► *Perception de contrôlabilité*

Luc et Zoé souhaiteraient avoir moins de mots à apprendre, mais ils n'osent pas le demander, sans pouvoir expliquer pourquoi. La maman de Luc sent que son fils est conscient de la sévérité du barème, mais il ne fait pas de commentaire parce qu'il « *se fie à la règle* ».

Julien se soumet à l'autorité de son père :

Il me coupe au milieu d'une vidéo, ça m'embête un peu ! “DEVOIRS !” Papa il rentre fort, donc comme je suis devant la porte, j'ai à chaque fois peur de me la prendre et il crie “DEVOIRS !” et du coup, là, ça veut dire (.) devoirs (.) direct. J

► *Résultats et leurs effets sur les élèves et leurs parents*

Luc fait souvent des notes en-dessous de la moyenne en dictée. Il se montre résilient, et sa maman l'accueille avec bienveillance :

La dernière dictée, c'était pas très bon, c'était deux. C'est pas très bien, ça n'a pas vraiment fonctionné cette fois-là. L

Qu'il me fasse un trois et demi, qu'il me fasse un cinq, du moment que je sais qu'il a fait du mieux qu'il pouvait c'est le plus important. [...] Pour moi, le fait qu'il ait fait un trois et demi, c'est comme s'il avait fait un quatre ou un quatre et demi. Il s'est donné la peine de le faire. Il est content du travail qu'il fournit. C'est vrai que des fois, il arrive, il fait un petit peu la tête "j'ai fait deux et demi ou trois". Je ne trouve pas que c'est important la note. L'important c'est qu'il travaille du mieux qu'il peut. ML

La maman de Zoé est compréhensive face au quatre et demi de sa fille : « *Mais c'est pas grave* », dit-elle.

« *Je vais me faire engueuler parce que j'ai une mauvaise note* », dit Julien. Son père explique qu'il démontre à son fils comment ses erreurs peuvent lui faire perdre des points :

Tant que ça ne lui paie pas de point, ça va. Mais voilà, si ça lui coûte un demi-point, en fait c'est quelque part la punition. Il a eu quatre et demi au lieu de cinq et donc je lui dis voilà, t'as perdu. Quand je lui dis ça, ça va dans l'apprentissage de l'autonomie. Il comprend que c'est dommage, quoi, et c'est là où il comprend que ça vaut peut-être le coup de se relire. PJ

Il ajoute que Julien

se donne du mal pour apprendre ses mots, mais en fait il n'y arrive pas, donc il fait trop de fautes à la dictée, donc ça le démoralise un peu. PJ

► *Attributions causales*

Les élèves interrogés attribuent leurs erreurs à un manque de travail, ou d'attention. Luc dit parfois qu'il oublie de répéter ou qu'il y pense à la dernière minute. Luc et Zoé disent qu'ils estiment qu'il y a trop de mots à apprendre, sans pour autant faire un lien avec cette quantité de travail et leurs résultats.

La maman de Zoé pense que les exercices faits autour des mots à apprendre lui permettent de progresser dans ses apprentissages. La maman de Luc évoque une fois la dyslexie-dysorthographe de son fils et fait un lien avec ses notes inférieures à la moyenne. Le papa de Julien attribue les difficultés de son fils à un manque de maturité ou que le travail d'analyse verbale « *est un peu mis de côté* » en classe. Il dit aussi que Julien

a mal appris le mot [...]. Je dirais plus qu'il s'est fait avoir par la grammaire, par les fautes d'étourderie, par les "s" qu'il a oubliés [...]. PJ

► *Émotions*

Luc évoque un sentiment d'excitation qu'il ressent parfois quand il se réjouit d'une activité qu'il fera après avoir fini ses devoirs, ce qui peut le déconcentrer et lui faire "bâcler" son travail scolaire. Il relate aussi certaines émotions proches de la frustration, quand il sait qu'une activité

de loisir prévue ne pourra pas être réalisée. Ces états semblent prendre une place importante lors des devoirs.

Zoé dit simplement qu'elle est contente de faire ses devoirs, ce que sa maman relativise pourtant : bien qu'elle « *rôle rarement, on sent que pour elle, c'est quand même un moment difficile* ». Elle ajoute qu'elle perçoit chez sa fille de l'angoisse et parfois de l'affolement :

J'ai l'impression que ça l'affole, les activités de voc. Ça l'affole parce qu'elle se dit qu'elle doit faire dix minutes et que si elle ne fait pas assez en dix minutes, la maitresse ne va peut-être pas être très contente. Souvent, elle sentait que tout d'un coup il y avait les copines dehors et son frère qui avaient fini et une sorte d'angoisse d'être la seule à n'avoir pas fini. Elle n'aime pas être toute seule dans une chambre, face des fois à des choses difficiles. Pour moi, c'est une angoisse quelque part. MZ

Cette maman s'interroge sur la pertinence de certaines des tâches à faire à la maison :

Je trouve que ce n'est même pas constructif pour Zoé parce que par moment, ce qui est censé l'aider à approfondir une notion, c'est juste trop pour son cerveau et ça fait l'inverse, ça l'énerve. MZ

Besoins et ressources des élèves lors de l'apprentissage de mots à domicile

► *Besoins*

Luc dit avoir besoin de calme pour ne pas se déconcentrer. Sa maman remarque qu'il a besoin d'elle pour répéter les mots, vérifier s'il les a appris correctement, lui donner des explications complémentaires. Zoé dit avoir besoin de sa maman pour l'aider à comprendre le sens de certains mots. Sa maman confirme, en ajoutant que pour les activités de vocabulaire, « *elle a tout le temps besoin d'aide* », ainsi que « *pour lui réexpliquer des choses qu'elle a vues en classe* ». Zoé veut que sa maman soit à côté d'elle « *au cas où* ». Elle vient récemment de lui demander « *il faut vraiment que tu m'aides à apprendre mieux mon voc* », ce que la maman a envie de faire en réfléchissant à des stratégies qui pourraient lui être profitables. Cette dernière questionne le niveau de difficulté des activités demandées à sa fille :

Il n'y a rien qui est bien fait. Alors si elle avait une chose vraiment ciblée pour ses besoins ou pour son niveau, ça serait bénéfique et ça serait bien pour tout le monde. MZ

Julien appelle son papa quand il ne comprend pas. Son papa expose le lien qu'il fait entre l'autonomie et les besoins des enfants :

L'autonomie, pour moi, c'est ça : ils ont besoin de nous pour réciter, ils ont besoin de nous pour contrôler que quand il y a un truc qu'ils ne comprennent pas du tout, qu'on puisse les aider. Par exemple, quand il y a des mots, il est censé les apprendre tout seul et après venir (.) "vas-y, interroge-moi" et là, on lui fait réciter ses mots. PJ

Ce papa parle du besoin d'« *être derrière* » son fils puisque ce dernier ne parvient pas à se motiver :

Il ne voit pas l'intérêt, donc on est obligé d'être derrière pour le coup, "vraiment, vas-y, apprends, apprends, vas-y !" PJ

Pour que sa fille parvienne à effectuer une tâche vraiment seule, la maman de Zoé suggère

un apprentissage guidé pas à pas, pour qu'elle puisse être autonome et qu'elle ne soit pas laissée à elle-même pour apprendre. MZ

Pour répondre à ces différents besoins, les parents interrogés encouragent, insistent, fixent des défis, interrogent, expliquent, reformulent, proposent des lignes de conduite, préparent du matériel, font réviser, décortiquent les difficultés, font des liens avec ce qui a été vu en classe, soutiennent, cherchent des ouvrages de référence adaptés, dictent, inventent des phrases, corrigent, rassurent, se fâchent, réconfortent, créent parfois des exercices, relisent les consignes, planifient le travail, conseillent, se questionnent sur les besoins de leurs enfants, donnent le coup de départ...

Les mamans de Luc et Zoé expriment toutes les deux que leur enfant a aussi besoin de jouer et d'aller dehors.

L'enseignante est consciente de tout ce travail fourni à la maison. Elle prône toutefois une présence parentale régulière mais néanmoins discrète afin de laisser l'enfant gérer ses apprentissages au maximum :

Je sais que c'est comme ça que plusieurs parents pratiquent : "Retourne dans ta chambre, tu ne sais pas !" [Et] l'enfant, il fait quoi dans sa chambre ? Enfin, là c'est le bout où nous on peut leur donner des trucs mais on n'est pas à la maison. E

J'ai demandé aux parents qu'ils jettent un coup d'œil, que ce soit fait, mais juste cautionner que l'enfant a fait son travail, ce qu'on lui demandait, juste contrôler et faire des petits pointages : "Tu as dix mots d'allemand je t'en interroge cinq." E

► Ressources

Les principales ressources évoquées par toutes les personnes interrogées sont les parents. Les ouvrages de référence sont souvent difficiles d'accès :

Des fois je cherche dans le dictionnaire si ma maman n'est pas là et mon papa non plus. C'est pas si simple. Des fois j'abandonne et je demande dès qu'ils rentrent. L

Quand elle doit aller chercher une définition et qu'elle ne comprend même pas la définition qu'elle lit dans le dictionnaire, moi franchement je trouve que c'est compliqué. MZ

Est-ce qu'il va de temps en temps chercher sur internet, dans un dictionnaire, dans un mémo ou un cahier de règles ? LO Aujourd'hui pas du tout. Je dirais que c'est le gros point faible. PJ

Des sites ou applications pour tablettes sont cités¹⁷ comme ressources pour les devoirs de mathématiques, d'anglais ou d'allemand. Aucune piste numérique n'a été évoquée pour l'apprentissage de l'orthographe des mots, à part Luc qui dit parfois utiliser « *le natel de ma maman pour les verbes* ».

Les trois parents s'accordent à dire que lorsque l'activité est simple, tout va bien.

L'enseignante reconnaît avoir fourni peu de pistes concernant les ressources pour guider les élèves dans leur apprentissage de mots à la maison :

Je ne leur ai pas donné tellement de conseils, non franchement, en français, pas tellement. Je leur dis souvent que quand les parents leur dictent, ça ne sert à rien qu'ils leur dictent vingt fois les mots qu'ils font juste ! S'ils les font juste deux fois, c'est bon, qu'ils se focalisent sur les autres et qu'ils essaient... On a eu fait des dessins pour dessiner les mots pour qu'ils essaient de se focaliser sur les mots qu'ils faisaient faux. [...] Il y en a qui s'enregistrent, ça je leur ai quand même donné : "vous vous enregistrez sur votre natel, vous n'avez pas besoin de vos parents". E

Opinions au sujet du rôle de chacun dans le développement de l'autonomie des élèves face à leurs devoirs à domicile

Afin de ne pas placer les élèves dans un conflit de loyauté, je ne les ai pas interrogés au sujet des rôles des parents et des enseignants dans la construction de leur autonomie. Seuls les adultes se sont exprimés à ce sujet.

La maman de Luc voit une complémentarité dans les rôles de chacun :

Je pense qu'on est complémentaires, que ce soit la maîtresse qui travaille avec son élève en classe et qui lui donne une approche et que ce soit nous à la maison, on est là pour les accompagner et pour suivre en fait cette approche. Après, on a peut-être chacun nos petites astuces à leur apporter qui font qu'ils ont plus de facilité pour les apprendre. ML

► *Rôle des parents*

Les parents voient leur rôle comme du renforcement, de l'accompagnement, du soutien. Une maman propose de

poser des questions pour essayer justement de rentrer un peu dans ce monde, dans le monde de sa classe, pour essayer de comprendre un peu. MZ

Le papa insiste sur son rôle de contrôle :

Le rôle des parents de contrôle, vérification, pour moi il est hyper important. Ils ont des âges où il y a vingt-cinq tentations à côté, où ils n'ont pas encore appris l'autonomie de façon complète. Ils ne voient pas l'intérêt des devoirs. PJ

¹⁷ gomath.ch, quizlet.com, logicieleducatif.fr, la-conjugaison.nouvelobs.com

La maman de Zoé raconte avec sincérité et clairvoyance un moment qui illustre à ses yeux les limites de l'accompagnement parental :

Ça m'est arrivée d'être presque en train de le faire à sa place parce qu'elle avait tellement besoin d'aide et que c'était tellement au-dessus de ses moyens ! Vu que je n'avais pas l'aval de l'enseignante pour barrer l'exercice, ben voilà... c'est elle qui écrivait mais je lui disais presque les réponses, en lui expliquant pourquoi et tout ! Ce n'était pas "tu écris comme ça sans comprendre", non ! Mais elle n'était pas capable de faire toute seule. Normalement, je pense que je ne devrais jamais faire ça, je pense que ça n'a aucun sens, mais aucun ! Alors clairement, j'avais l'impression que je faisais un truc complètement stupide pour protéger ma fille d'avoir une coche. Mais non seulement ça ne l'aidait pas, ça ne renforçait rien du tout, mais en plus ça détruit presque sa confiance en elle de se dire en fait, c'est ma maman qui doit faire l'exercice à ma place... Non, ça ne joue pas ! MZ

Pour l'enseignante, les parents devraient être là pour répondre aux questions des enfants, « juste [avoir] une espèce de contrôle », « juste faire un petit pointage ».

► Rôle de l'enseignante

Pour la maman de Luc, le rôle de l'enseignante dans l'apprentissage des mots est « d'apporter des astuces pour vraiment bien [les] mémoriser » d'être « à l'écoute des difficultés que l'élève peut avoir », de « lui réexpliquer les consignes s'il ne les a pas comprises », de « permettre que le travail se fasse au mieux dans les bonnes conditions ». La maman de Zoé utilise la métaphore du cultivateur :

L'enseignant fait le gros du travail. Il laboure, il sème. C'est lui qui donne du sens parce que si nous à la maison on doit donner du sens, on ne va peut-être pas le donner de la même façon. MZ

Elle poursuit en insistant sur l'importance de l'accès au sens et à la compréhension de la notion par l'élève :

L'enseignant aborde la nouvelle notion, donne les outils pour apprendre et pour arriver à faire la tâche. Il explique, fait du lien avec ce qu'ils ont vu avant et ce qui commence à être entraîné un petit peu en classe. [Il évalue] un minimum pour voir si tel élève a compris ou pas, parce que s'il n'a pas compris, ça sert à quoi de lui donner en devoir ? S'il n'a pas compris, ça ne va pas l'aider ! MZ

Le papa de Julien insiste sur l'importance de la révision et de donner des « techniques » sur la façon d'apprendre « au fur et à mesure et pas juste en début d'année ». Il remet aussi en question l'article 59 alinéa 3 du Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (*Devoirs (LEO art. 73)*) concernant l'injonction d'annoncer les devoirs au moins deux jours à l'avance :

Le rôle de l'enseignant c'est vraiment de s'assurer que ce qui a été vu à l'école aujourd'hui soit revu le soir à la maison. C'est vrai que la loi de l'enseignement n'autorise pas de donner des devoirs du jour au lendemain alors (...) je dirais que c'est un peu dommage parce que finalement, ils font des choses qu'ils ont vues la semaine d'avant. PJ

L'enseignante estime qu'une grande part du travail menant au développement de l'autonomie d'apprentissage devrait être fait en classe :

Pour que ça se passe bien, il faudrait que tout ça appartienne à l'école, que les parents n'aient juste vraiment qu'une espèce de contrôle, qu'il ne leur reste que deux ou trois mots qui ne sont pas OK, mais en tout cas pas vingt-cinq. Donc, je pense que nous avons une grande part de responsabilité. Je sais que je ne suis pas au top, non ! Il y a un bout où je ne suis pas OK, mais je n'ai pas réussi. Je ne vois pas comment faire mieux, pour l'instant, avec trois périodes d'allemand par semaine et avec tout le reste qu'on doit leur faire acquérir. E

3.2 Interprétation

Dans cette deuxième partie de chapitre, je vais d'abord interpréter les différentes occurrences de l'autonomie relevées dans le Plan d'études Romand (PER) (CIIP, 2018) et les mettre en lien avec quelques éléments théoriques. Ensuite, je vais revenir sur chacune de mes questions de recherche, mettre en évidence les éléments de réponses trouvés dans les propos des enfants, des parents et de l'enseignante pour en faire ressortir les significations. Je vais tenter de faire apparaître les représentations communes et divergentes en croisant les différents regards, tout en faisant des liens avec le cadre théorique développé dans le premier chapitre.

L'autonomie dans le PER

J'ai rencontré 28 allusions à l'autonomie dans le PER (CIIP, 2018). Il faut les lire attentivement pour en décrypter le sens. Je n'ai pas trouvé de définition explicite permettant au lecteur de trouver sa voie parmi les différentes composantes de ce concept.

Le PER évoque l'autonomie dans sa dimension politique comme un but de socialisation, en la mettant en lien d'abord avec l'appartenance de l'enfant à des groupes, puis à la société. Ensuite, elle est explicitement liée à l'apprentissage des choix, au développement de la motivation et au goût de l'effort.

Dans sa compréhension cognitive, l'autonomie est citée comme une habileté quand il s'agit de devenir lecteur, d'utiliser diverses ressources numériques ou de réfléchir sur le monde vivant et le comprendre. Elle signifie implicitement, dans ces cas, l'accès à la compétence "sans aide".

L'autonomie se présente également dans le PER (CIIP, 2018) comme le résultat d'un processus d'apprentissage au travers de la pédagogie de projet, de méthodes de travail ou grâce à l'acquisition de stratégies d'apprentissage. La nuance "partiellement autonome" apparaît à deux reprises, indiquant par-là que le chemin à parcourir nécessite des étapes. Les indications pédagogiques données dans le domaine des Arts visuels apportent des éléments fondamentaux et intéressants concernant les étapes du processus d'autonomisation : la motivation, la recherche et la manipulation, les choix et l'action. Je retrouve là les phases d'autonomisation décrites par Panteix (2010) qui décrit d'abord une idée de désir suscitant des stratégies à choisir et à expérimenter en passant à l'acte. Ce processus ne se cantonne pas qu'au domaine des arts. Il est transposable dans toutes les matières scolaires.

Je remarque qu'aucune allusion n'est faite aux devoirs à domicile dans les indications pédagogiques du PER (CIIP, 2018).

3.2.1 Représentations

Quelles sont les représentations des élèves, des parents et des enseignants au sujet des devoirs à domicile ?

Quelles représentations de l'autonomie des élèves dans la gestion des devoirs à domicile ont les parents, les enseignants et les élèves eux-mêmes ?

Devoirs à domicile

Si pour les élèves interrogés, les devoirs servent « à se rappeler des choses » (Julien) ou à « faire de meilleures notes » (Luc), seule Zoé dit aimer cela. Les deux garçons n'y trouvent aucun intérêt. Ils les font parce qu'ils n'ont pas le choix. Parmi les trois parents interrogés, aucun consensus ne se dessine. Une maman estime qu'il s'agit là d'« un moment privilégié avec [ses] enfants » (maman de Luc), l'autre n'est « pas tellement pour » et pense que « ça n'apporte pas grand-chose de positif » (maman de Zoé), tandis que le papa défend cette tâche en la qualifiant d'« hyper importante » pour la révision des notions vues en classe. Ces trois avis sont en partie représentatifs des résultats des recherches effectuées sur l'efficacité des devoirs à domicile. Si Caillet et Sembel (2008) relèvent la fonction positive des devoirs pour le lien entre l'école et la famille, Hattie (2009) a relevé le peu d'aide apportée par les devoirs dans les apprentissages, ce que Cooper (2001) confirme en se penchant sur la faible corrélation entre les devoirs et les résultats à l'école primaire, tout en signalant qu'un des effets positifs peut être le développement de l'autonomie d'apprentissage dans certaines conditions et pour certains étudiants. Je n'ai toutefois trouvé aucune étude qualifiant les devoirs de dispositif primordial pour le cursus scolaire de l'élève au niveau de l'école primaire.

Deux des parents se demandent comment font certaines familles pour soutenir leurs enfants à la maison, en évoquant les inégalités sociales que cela contribue à accentuer. L'enseignante n'est pas certaine de l'utilité des devoirs en mettant surtout en cause les mêmes inégalités. Elle soulève également sa crainte des conflits entre parents et enfants lors de ce temps de travail à domicile. Je rapporte ici l'observation de Meirieu (2000) qui, tout en étant critique à l'égard de devoirs à domicile, relève le fait que les familles privilégiées économiquement ne sont pas les seules à être capables d'apporter de la sérénité et de la confiance lors de ces moments avec leurs enfants. La maman de Luc qui se décrit comme « vendeuse à la base, maman au foyer, secrétaire polyvalente », illustre parfaitement ces propos lorsqu'elle dit d'elle avec philosophie et un grand sourire : « non mais attends, là c'est bon, tu te remets en question, tu les laisses gérer, tu vois, tu es là pour les accompagner et puis du coup, ça va mieux ».

Les opinions et les croyances au sujet des devoirs à domicile sont diverses et là encore, comme le souligne Perrenoud (2004b), la recherche d'un terrain d'entente est compliquée si les convictions sont trop opposées.

Autonomie

Pour les élèves interrogés, l'autonomie relève de la capacité à travailler et à se mettre au travail tout seul. On retrouve là une partie de la *définition indigène* relevée par Durler (2015) : « Un élève est autonome lorsqu'il est capable de réaliser son travail seul, indépendamment de l'enseignant [...] » (p. 26, 27). Ces élèves n'évoquent pas la nécessité de construire leur autonomie « dans l'échange avec des personnes plus compétentes [qu'eux] », comme le précise Maulini (2000, p. 3). Julien a cru comprendre qu'on lui demande de ne pas se référer à une information écrite sur le tableau noir, par exemple. Peut-être se sent-il obligé d'être capable de tout réaliser sans s'autoriser à chercher à l'extérieur de lui-même des informations qui lui manqueraient ? Il s'agirait là d'un malentendu qui mérite d'être clarifié.

L'idée de savoir "se débrouiller tout seul" est évoquée par les deux mamans et l'enseignante. Meirieu (2018) se méfie de cette définition. Il craint qu'elle ne signifie « s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible » (Meirieu, § 2). Ce n'est pas ce que veulent dire les personnes interrogées, car elles précisent leurs idées en parlant de l'importance de la compréhension des tâches, de la capacité et la volonté à obtenir les informations nécessaires et de l'effort à fournir pour dépasser ses difficultés. Il me semble qu'elles entendent par-là l'idée de "faire au mieux".

Le papa de Julien dessine un lien entre l'autonomie et la motivation de l'enfant, découlant du sens qu'il donne à l'activité. Il cite sans le savoir une des composantes de la motivation décrite par Viau (2009) qui est la *perception de la valeur d'une activité*. Ce papa dit de ses enfants qu'« ils n'ont pas encore appris l'autonomie de façon complète. Ils ne voient pas l'intérêt des devoirs ». Mais est-ce vraiment le manque d'autonomie qui empêche de voir l'intérêt des devoirs ? Je me permets de préférer lire cette proposition en sens inverse : selon les différents modèles et théories du développement de l'autonomie, il me paraît pertinent d'affirmer que c'est le sens donné à la tâche qui permet à l'enfant de développer son autonomie.

La maman de Zoé évoque, quant à elle, la *perception de compétence* également décrite par Viau (2009). Pour elle, l'élève autonome devrait pouvoir se dire « je me sens capable de faire quelque chose, et je vais y arriver, je vais au moins essayer » (maman de Zoé). Elle a, avec raison, l'intuition que ce sentiment devrait être présent lorsque l'élève s'attelle à sa tâche pour qu'il puisse l'effectuer avec autonomie.

Le papa de Julien parle à plusieurs reprises de la nécessité de contrôler son fils lors de son travail à domicile. Ses propos peuvent paraître paradoxaux. Il décrit l'autonomie de ses enfants comme un but éducatif primordial, et ce besoin de contrôle pourrait être l'indicateur d'un manque de confiance dans leur autonomie. La lecture de cette attitude peut aussi être interprétée comme une illustration du paradoxe décrit par Durler (2015) :

« Comment [...] faire face à la contradiction qui réside dans le fait de rendre l'élève autonome en le soumettant à des règles tout en l'habituant à faire usage de sa liberté et en lui laissant des choix ? ». (p. 32)

Un deuxième paradoxe est décrit par l'enseignante. Elle estime que l'enfant doit être capable de faire seul son travail, sans pour autant n'avoir aucune occasion de solliciter l'adulte. Elle souhaite la présence du parent, mais "de loin". Elle parle du regard parental soutenant et non autoritaire. Cela évoque le *paradoxe de l'apprentissage solitaire* décrit par Maulini (2002) : un travail intéressant doit être suffisamment complexe pour être stimulant, et il engendre souvent, par conséquent, un besoin d'étayage par un adulte.

L'autonomie n'est pas comprise de la même manière par tous. Pour les élèves interrogés, il s'agit de devoir faire vraiment son travail tout seul. J'ose tenter une interprétation. Si l'élève n'y parvient pas, son sentiment de compétence s'en trouve probablement diminué. Étant donné le lien entre cette perception de compétence et le développement de l'autonomie, l'élève risque de se trouver emprisonné dans un cercle vicieux dont il est difficile de sortir.

Pour les parents et l'enseignante qui se sont exprimés, les définitions de ce concept semblent convergentes. Une divergence réside toutefois dans la manière de soutenir son développement, en termes de contrôle du travail de l'enfant. Pour l'enseignante, le regard devrait être « assez éloigné » alors que pour le papa de Julien, il faut « prendre le contrôle ». Ce point de discordance mériterait d'être discuté et clarifié avec les différents acteurs, car comme le disent Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002), il s'agit de « développer sur l'objet un discours consensuel qui préserve l'unité du groupe » (p. 31).

3.2.2 *Autonomie politique et cognitive des élèves*

Quelle description de l'autonomie politique et cognitive des élèves dans leur apprentissage de l'orthographe des mots du vocabulaire font les parents, l'enseignante et les élèves eux-mêmes ?

Autonomie politique

Deux des élèves font leurs devoirs par obligation. Une maman souligne que sa fille « a compris qu'elle n'avait pas le choix » (maman de Zoé). Julien dit qu'il fuit parfois son travail si sa maman ne l'y oblige pas pour pouvoir faire des jeux vidéo à la place. Il ne donne pas de sens à ce travail et s'autorise ainsi à s'écarter de l'*esprit de discipline* décrit par Durkheim (cité par Durler, 2015), relevant de l'intérêt même de l'individu de ne pas obéir qu'à ses désirs.

Les devoirs sont une obligation selon la LEO¹⁸. A l'intérieur de ce cadre légal, une marge autorisant des aménagements ou des différenciations, des initiatives personnelles ainsi que des compromis existe de manière implicite, selon l'enseignante¹⁹. Deux élèves confient ne pas oser demander une diminution des mots à apprendre. Si l'on s'en tient à la définition de l'autonomie politique de Lahire (2001), elle « a [...] partie liée avec l'existence de "règles de jeu" explicites qui libèrent [les élèves] de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant » (p. 155). Il poursuit en précisant que « lorsque l'enseignant n'explique pas [...] les consignes ou les règles, il n'instaure pas de système qui ferait que les élèves sauraient, sans demander, s'ils ont le droit ou non de faire telle ou telle chose » (Lahire, p. 155).

Autonomie cognitive

Le choix du lieu de travail à la maison amène parfois des tensions dans deux des trois familles interrogées. L'oubli de matériel par l'enfant peut également occasionner des disputes et nécessiter des modifications de la planification prévue dans la réalisation des devoirs. J'observe que dans les trois familles, la planification des devoirs dans le temps est régie par les parents et que le week-end est en partie consacré à l'avance du travail prescrit par l'école. Les élèves interrogés racontent être parfois capables de faire des choix sur l'ordre de certaines tâches ou sur la priorité à mettre sur les mots compliqués à apprendre. Ils ne m'ont pas fait part d'une intention de planification (découpage de la matière) de l'apprentissage de leurs mots. Ces différentes observations montrent un besoin d'être accompagné dans leur travail à domicile et la difficulté à nourrir leur perception de contrôlabilité en permettant à l'élève d'agir « de son plein gré, de façon "autodéterminée" [...] et non sous la pression d'une contrainte [...] » (Viau, 2009, p. 47).

L'autoévaluation semble être une tâche difficile que ces trois élèves ne sont pas capables d'assumer sans aide, d'après les adultes interrogés. Seule une élève dit penser être capable de le faire, ce que sa maman contredit. Concernant les stratégies d'apprentissage, les élèves évoquent surtout la recopie de mots, leur épellation, le fait de regarder les mots ou les fautes. Un élève me fait part d'un discours interne qu'il se tient pour parvenir à mémoriser un mot. L'idée de changer de stratégie, si celle utilisée s'avère inefficace, leur est particulièrement étrangère. L'enseignante pense que sans accompagnement, les élèves n'en sont pas capables. La réponse des trois élèves et d'un parent aux mauvais résultats est de devoir « *travailler plus* », sans évoquer de remise en question, ni de recherche de stratégie alternative. Ce travail de recherche n'étant pas centré sur les stratégies, je ne m'avancerai pas davantage sur la diversité des techniques d'apprentissage utilisées par les élèves. Toutefois, il appartient à ce travail de s'interroger sur la capacité des élèves à gérer à la maison leurs apprentissages et donc leur

¹⁸ Loi sur l'enseignement obligatoire vaudoise

¹⁹ Propos recueillis lors d'une discussion informelle avec l'enseignante en décembre 2017

choix de technique de mémorisation. Sans soutien, cela s'avère particulièrement difficile pour les élèves interrogés. On peut voir dans ce type de travail demandé aux élèves une *externalisation du travail scolaire*, car comme le disent des enseignants vaudois (Benghali Daepfen, Stocker et Sieber, 2015), « cette activité de mémorisation [...] est chronophage et ne peut pas être réalisée en classe [...] » (p. 55). Cette externalisation présente des risques, dont celui de créer des malentendus sur l'enjeu du travail à effectuer à la maison : s'agit-il d'effectuer "simplement" un exercice, d'apprendre l'orthographe d'un mot hors contexte ou de pouvoir ensuite utiliser ces connaissances dans un texte dicté en classe ? Cette question est soulevée par Rayou (2008b) : « Ce n'est pas la même chose que d'apprendre par cœur, de transférer des compétences d'un objet sur une autre ou de prendre, sur la longue durée, des habitudes de travail intellectuel » (p. 21).

Les trois enfants ont parfois des difficultés à comprendre les consignes des exercices, ce que confirment leurs parents qui doivent leur venir en aide sur ce point aussi. De son côté, l'enseignante estime qu'ils sont à même de les comprendre à ce moment de l'année. On observe ici un décalage de perception. Parmi les élèves interrogés, deux sont des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Ils représentent une minorité dans la classe. Il est probable que la majorité des élèves parvienne à comprendre les consignes. Pour Meirieu (2018), une des trois dimensions entrant en jeu dans l'enseignement de l'autonomie est justement l'évaluation du niveau de développement des élèves afin d'ajuster les tâches pour éviter les écueils dus à une trop grande difficulté. Malgré l'attention et le regard bienveillants de l'enseignante, il ne lui est pas facile d'appréhender toutes les difficultés des élèves à la maison si elles ne lui sont pas communiquées par les parents.

Composantes motivationnelles et affectives

La valeur de cette activité d'apprentissage n'est pas clairement identifiée par les trois élèves. S'ils n'y voient qu'une manière de faire de bonnes notes, ou de se faire moins réprimander, et que malgré leurs efforts ils ne sont pas récompensés par de bons résultats, voilà de quoi faire chuter une partie de leur motivation et baisser leur ardeur à développer une forme d'autonomie scolaire. D'autre part, leur manière de donner du sens à cet apprentissage à court terme peut aussi expliquer un manque de motivation.

Ensuite, les élèves ont tous les trois exprimé leur impression de ne pas se sentir très capables d'apprendre ces mots ou d'effectuer les exercices qui les accompagnent.

Pour finir, deux enfants disent ne pas oser demander d'allègement et le troisième raconte qu'il doit obéir immédiatement à son père quand celui-ci crie qu'il doit faire ses devoirs.

Ces différents points évoquent les trois piliers décrits par Viau (2009) lorsqu'il développe les sources motivationnelles : la *perception de la valeur d'une activité*, la *perception qu'a l'élève de sa compétence* et la *perception de contrôlabilité*. Dans ce travail de recherche, ces différentes perceptions sont à considérer dans un contexte spécifique, c'est-à-dire se rattachant à une activité particulière – l'apprentissage de mots à la maison – et non général. Ces dimensions méritent d'être questionnées lors du choix et de la planification des devoirs par l'enseignante.

Les *attributions causales* décrites par les acteurs sont internes ou externes (Vianin, 2014). Elles sont internes lorsque les élèves disent ne pas avoir assez travaillé. Ils reconnaissent implicitement avoir une marge de progression mais disent aussi ne pas savoir comment faire autrement. L'allusion de la maman de Luc aux troubles "dys" de son fils relève aussi d'une attribution interne pour laquelle elle « *met en place les choses petit à petit pour qu'il se sente à l'aise* ». Elles sont externes lorsque les élèves disent qu'il y a trop de mots à apprendre ou que Julien dit « *tiens, il y a quatre fautes qui sont apparues* » ou que son papa dit que son fils « *s'est fait avoir par la grammaire* ». Toutefois, toutes les causes nommées semblent posséder des caractéristiques "contrôlables" (sous le pouvoir de l'élève) et "modifiables" (ou "passagère"), ce qui dénote des possibilités de progression. Vianin (2014) insiste sur « l'apprentissage des stratégies efficaces [qui permettent] à l'enfant de retrouver du pouvoir sur ce qui lui arrive et le contrôle de la situation » (p. 38). Ce conseil a tout son sens également dans le contexte du soutien à l'autonomisation des élèves dans le cadre de leur travail à domicile.

Quant aux états émotionnels ressentis par les élèves lors de leurs devoirs, ces derniers décrivent de l'inattention, de la frustration à ne pas pouvoir faire autre chose de plus intéressant, un manque d'intérêt et parfois du découragement. Zoé dit aimer ce travail, alors que sa maman la décrit plutôt comme angoissée, énervée ou même parfois affolée.

Ces ressentis, ainsi que les composantes motivationnelles, font partie des dimensions à prendre en compte dans l'analyse du développement de l'autonomie des élèves dans le contexte de l'étude, comme le propose Tassinari (2012).

3.2.3 Besoins des élèves

Quels sont les besoins des élèves pour développer l'autonomie dans la gestion de l'apprentissage de mots à la maison ?
--

Il a été possible de déterminer quelques besoins des trois élèves dans la réalisation de la tâche spécifique d'apprentissage de mots à la maison. Les trois élèves disent avoir besoin de quelqu'un pour répéter leurs mots, vérifier l'état de leur apprentissage, donner des explications, « *aider à apprendre mieux* » (Zoé). Leurs parents décrivent une importante liste

d'interventions d'accompagnement, citées dans l'analyse des entretiens. Ces mamans et ce papa sont les principales ressources de leur enfant. Les ouvrages de références sont rarement utilisés spontanément par les élèves interrogés. L'enseignante reconnaît qu'elle fournit peu de stratégies pour les tâches à effectuer à la maison. Le soutien des familles s'avère important lors des devoirs, car comme le dit Maulini (2000), « l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit dans l'échange avec des personnes plus expertes que soi » (p. 3). Ce constat de la nécessité du soutien à la maison contraste avec un des critères prescrit par le RLEO (*Devoirs (LEO art. 73)*), qui stipule que les devoirs « peuvent être effectués sans aide par les élèves » (Art. 59).

Les besoins exprimés par les élèves sont ceux nécessaires à la réalisation de leur tâche. Leurs réponses n'ont pas évoqué des besoins favorisant le développement de leur autonomie.

La maman de Zoé a livré des propositions pouvant être considérées comme des pièces qui constituent le puzzle des ressources permettant le développement de l'autonomie des élèves : elle a évoqué l'importance de rendre la compréhension des consignes et le sens des activités accessibles aux élèves, de les guider pas à pas, de leur offrir des outils d'autoévaluation. Elle a fixé à sa fille un objectif explicite en termes d'autonomie : essayer de commencer toute seule son travail.

3.2.4 Rôle des parents et de l'enseignante

Quels sont les avis des parents et des enseignants au sujet du rôle des uns et des autres dans le développement de l'autonomie des enfants dans la gestion de leurs devoirs à domicile de manière générale et dans l'apprentissage de l'orthographe des mots du vocabulaire ?

Les parents interrogés semblent avoir une vision large de leur rôle. Ils évoquent le renforcement des matières vues en classe, l'accompagnement et l'étayage de leur enfant, le contrôle ou la vérification du travail. Les deux mamans se sont montrées investies dans la recherche de stratégies à apporter à leur enfant.

L'enseignante insiste sur l'importance d'une présence parentale « régulière mais discrète » et de laisser l'enfant essayer de « gérer ses apprentissages au maximum ». Cet aspect de l'accompagnement (déjà abordé au sujet des représentations de l'autonomie) est certainement une pierre d'achoppement, car les attentes de l'enseignante à l'égard des parents ne semblent pas coïncider avec l'énergie investie par les trois parents auprès de leurs enfants. Alors que l'enseignante interrogée attend des parents qu'ils ne fassent que de « jeter un coup d'œil [et] des petits pointages », ces derniers (ou du moins les trois parents interrogés) donnent le meilleur d'eux-mêmes pour que leur enfant effectue ses devoirs. De la même manière, Thin (2008) observe la préoccupation dans les familles de chercher à « bien faire », qui pousse les parents à aller « au-delà de ce qu'attendent les enseignants » (p. 23). Est-ce là le

signe d'un manque de communication entre l'école et les familles ? Une autre interprétation serait la difficulté à distinguer la priorité entre le soutien au développement de l'autonomie et l'envie de montrer une image positive de la présence parentale et des compétences de l'enfant. Une confiance mutuelle entre école et famille est nécessaire pour oser montrer une vraie image des difficultés et des interrogations de chacun au sujet de cet enjeu qu'est la construction de l'autonomie.

Dans un document officiel (Travail scolaire à domicile, 2004), les devoirs sont mentionnés comme un moyen pour les parents de « motiver leur enfant, valoriser ses productions et le stimuler quotidiennement » (§3). N'est-ce pas là une injonction ingrate ? Comment faire pour « motiver » un enfant au moyen d'un travail aussi peu apprécié ? J'y vois une confusion paradoxale entre la motivation et l'obligation d'effectuer une tâche. Vianin (2014) explique que lorsqu'on parle de motivation intrinsèque, « l'enfant est « motivé pour » l'activité elle-même, indépendamment des éventuelles satisfactions ou récompenses extérieures que lui procure l'activité. L'élève souhaite donc approfondir le sujet et poursuivre son apprentissage pour le plaisir, par curiosité et pour son intérêt personnel » (p. 30). D'après les propos des trois parents, de Luc et de Julien, on ne peut pas parler de motivation intrinsèque pour ce type de travail à domicile, qui est effectué par les élèves parce qu'ils y sont tenus : « *J'ai pas le choix* », dit Luc.

Les devoirs sont aussi, d'après le même document (Travail scolaire à domicile, 2004), un moyen pour les parents d'aider l'élève à « découvrir les conditions qui facilitent ses apprentissages, à organiser et planifier ses devoirs » (§3). Une nuance doit être faite entre l'aide à l'organisation et la planification d'une part et l'aide à la résolution des tâches demandées par l'école d'autre part. Dans les propos entendus de la part des parents et des enfants, une part importante de l'aide parentale consiste à effectuer la tâche avec l'enfant ou parfois à sa place. La maman de Zoé reconnaît que cela lui est arrivé d'être presque en train de faire un travail à la place de sa fille

parce qu'elle avait tellement besoin d'aide et que c'était tellement au-dessus de ses moyens ! [...] c'est elle qui écrivait mais je lui disais presque les réponses, alors en lui expliquant pourquoi et tout ! [...] Mais elle n'était pas capable de faire toute seule. [...] Normalement, je pense que je ne devrais jamais faire ça, je pense que ça n'a aucun sens, mais aucun ! [...] Alors clairement, j'avais l'impression que je faisais un truc complètement stupide pour protéger ma fille d'avoir une coche. Mais non seulement ça ne l'aidait pas, ça ne renforçait rien du tout, mais en plus ça détruit presque sa confiance en elle de se dire en fait, c'est ma maman qui doit faire l'exercice à ma place... Non, ça ne joue pas ! (Maman de Zoé)

Il n'est pas aisé d'agir « en amont », c'est-à-dire en développant l'autonomie propre de l'enfant afin qu'il puisse être capable d'effectuer la tâche lui-même. Comme le souligne Meirieu (2018), « apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre [...], à

évaluer les résultats [...], à chercher les remédiations requises [...] » (§ 5) n'est pas une tâche qui devrait revenir aux parents. C'est un travail qui devrait incomber à l'enseignant.

Le rôle de l'enseignante dans le développement de l'autonomie lors de l'apprentissage de mots à la maison semble clairement identifié par les trois parents qui disent qu'elle devrait fournir un travail adapté aux possibilités des enfants, leur donner des explications, vérifier leur compréhension des notions et leur apporter des stratégies afin de soutenir *l'apprendre à apprendre*.

L'enseignante est d'avis qu'une grande part de ce travail d'autonomisation devrait revenir à l'école. Elle ne se montre pas entièrement satisfaite de sa gestion du travail donné à la maison en nommant un manque de temps pour faire tout le travail en classe.

Le travail réalisé par l'enseignante pour développer l'autonomie des élèves peut être comparé à la partie immergée d'un iceberg. Il n'est pas forcément rendu visible, ni explicité. D'ailleurs, l'enseignante interrogée n'a pas nommé tout ce qu'elle met en place durant l'année. Si les parents sont parvenus à décrire un grand nombre d'actions auprès de leur enfant, je m'interroge au sujet de la sobriété de la description de l'enseignante et sa manière de déprécier son travail (« *Je ne suis pas au top [...]. Il y a un bout où je ne suis pas OK mais je n'ai pas réussi. Je ne vois pas comment faire mieux [...]* »), alors qu'il s'agit d'une enseignante chevronnée et motivée, dynamique, investie dans son travail et en constante recherche de perfectionnement. Peut-être est-ce parce que la question du développement de l'autonomie est une question capitale qui touche à un concept difficile à cerner, dont le degré de développement est problématique à mesurer. Durler (2015) conclut sa thèse sur l'autonomie en parlant des ressources sur lesquelles appuyer les actions pédagogiques nécessaires au développement de l'autonomie comme d'un point « brouillé et obscurci » car « il s'agirait de considérer la fabrication de ces ressources dans leur inscription sociale » (p. 196), sans parvenir pour autant à les identifier clairement.

Conclusion

Dans ce travail de recherche effectué dans une classe de 7^e année primaire du canton de Vaud, j'ai concentré mon questionnement sur l'autonomie des élèves face à l'apprentissage de leurs mots de vocabulaire de français, à la maison. Il s'agit d'un des nombreux aspects qui touchent les devoirs à domicile. Cette étude qualitative s'appuie sur sept entretiens menés avec trois élèves, leurs parents et leur enseignante de classe. Je ne conclus donc pas en termes quantitatifs et n'en tirerai pas de règle générale. Les entretiens menés avec un petit collectif d'acteurs me permettent toutefois de décrire les tendances qui ont été soulevées. J'ai pu constater que le sujet des devoirs en général délie les langues, en observant la facilité avec laquelle mes interlocuteurs se sont exprimés. Ils se sont montrés engagés dans leurs réponses. Le thème ne semble pas laisser indifférent. La question plus spécifique de l'autonomie a également permis de réfléchir à ce concept abstrait difficile à cerner et à définir dans sa complexité.

Synthèse

La première question de recherche a traité des représentations des élèves, des parents et de l'enseignante. Premièrement, j'ai tenté de recueillir les représentations qu'ils ont des devoirs à domicile. Les avis exprimés par les adultes lors des entretiens recouvrent les résultats rapportés par différentes études, à savoir une part de doute quant à leur efficacité en termes d'apprentissage et une inquiétude quant au renforcement des inégalités sociales. D'autre part, la possibilité de créer un lien privilégié avec son enfant lors d'un moment de partage autour des devoirs a été relevée, ainsi que l'importance revêtue dans l'action de révision et de mémorisation des notions vues en classe lors des devoirs à domicile. Du point de vue des élèves interrogés, je relève le manque d'intérêt décrit par les deux garçons qui disent effectuer leurs devoirs par obligation. Ils leur donnent un sens à court terme, à savoir faire de meilleures notes ou mémoriser des notions. Deuxièmement, concernant la question de l'autonomie des élèves dans la gestion de leurs devoirs à domicile, les représentations divergent selon les points de vue. Les élèves ont eu des difficultés à définir ce terme. Ils comprennent l'autonomie comme la nécessité d'effectuer une tâche tout seul, sans aucune aide. Ils peuvent même y voir l'injonction de faire un travail sans consulter de moyen de référence. Cette conception aussi restreinte peut poser un problème lorsqu'on considère l'importance de développer des habitudes de travail intellectuel basées sur la connaissance de soi, la réflexivité, l'identification de ses besoins et des ressources à disposition permettant d'atteindre des objectifs à long terme. Il importe dès lors d'explicitier ce concept aux élèves en prenant le temps d'en illustrer ses composantes ainsi que les attentes de l'école à son égard. Les adultes interrogés évoquent différents paramètres. Tout d'abord, la notion de "débrouillardise" est nommée. Il faut

comprendre par-là l'idée d'avoir envie de "faire au mieux", en faisant l'effort de puiser dans ses capacités et sa volonté les ressources nécessaires afin de dépasser ses difficultés. Pour l'enseignante, l'idée d'autonomie n'implique pas une interdiction de faire appel à quelqu'un de plus expert que soi, mais au contraire la possibilité de le solliciter en cas de besoin. Ensuite, l'importance de nourrir le sentiment de compétence de l'enfant pour permettre le développement de son autonomie est relevée. Cet élément de définition revêt toute son importance, surtout pour l'enseignant au moment de prescrire une tâche qui doit être à la portée de l'élève afin qu'il puisse l'aborder de manière autonome. Pour finir, les parents s'accordent à faire un lien entre la motivation et l'autonomie. En effet, comment devenir autonome sans être porté par une dynamique motivationnelle ? Pourtant, à en croire les récits des trois parents, l'envie et le plaisir d'apprendre ne se manifestent pas durant les devoirs à domicile évoqués durant ces entretiens.

Dans ces éléments de définition apportés principalement par les adultes, il me semble pouvoir identifier surtout une compréhension de l'autonomie comme étant un but en soi. Le volet de l'autonomie comme moyen de progresser dans sa socialisation grâce à l'expérimentation, les essais et les erreurs, la confrontation aux règles et leur discussion n'a pas été évoqué dans les discussions. Se pose la délicate question de la construction de l'autonomie qui devrait prendre appui sur une autonomie naissante, s'enrichissant d'une marge de liberté elle-même nourrie par l'expérimentation et les choix. Si les devoirs à domicile se résument à devoir effectuer une tâche par obéissance, sans moteur motivationnel ni perception du sens donné au travail, je questionne la pertinence d'attribuer, comme une des finalités à ce travail à domicile, le développement de l'autonomie de l'élève.

La deuxième question aborde la description de l'autonomie politique et cognitive des élèves dans leur apprentissage de l'orthographe et du sens des mots de vocabulaire de français lors de leurs devoirs à la maison. Le volet politique a pour objet le devenir de *l'élève-citoyen*, son rapport aux règles, aux limites à ne pas franchir. Il s'agit aussi de l'apprentissage des négociations par la discussion et la recherche de compromis. Dans le cadre de cette étude, la règle est définie par la loi qui impose les devoirs à domicile. Il existe également un règlement propre à l'établissement scolaire qui sanctionne les devoirs non faits de manière progressive en fonction du nombre de transgressions, ainsi qu'un fonctionnement implicite en classe : des aménagements des devoirs sont possibles en fonction des besoins et capacités des élèves. Des demandes ou propositions peuvent être, en tout temps, négociées avec l'enseignante. Cette marge de manœuvre semble ne pas avoir été comprise par les élèves qui disent ne pas oser demander d'allègement ou de différenciation des devoirs, malgré leurs difficultés. Je questionne la possibilité de rendre plus explicite la marge de manœuvre pour les élèves en difficulté, voire pour tous les élèves dans une perspective d'enseignement universel inclusif, considérant tous les élèves comme ayant des besoins différents.

Quant à l'autonomie cognitive, elle concerne les habiletés de *l'élève-apprenti*. Il s'agit du développement des capacités permettant de travailler seul, en s'appuyant sur son dynamisme, ses essais-erreurs, sa réflexivité, sa connaissance de soi, ses découvertes, son sens de l'organisation, sa capacité à faire des choix, à s'autoévaluer et s'autocorriger. Dans les trois familles interrogées, la planification des devoirs est gérée par les parents. Ces derniers sont sollicités par leur enfant pour obtenir des compléments d'explications pour comprendre les consignes des exercices liés à l'apprentissage des mots. Les stratégies d'apprentissage évoquées par les élèves et leurs parents se résument à effectuer des copies de mots, les épeler, les regarder, se remémorer le travail fait en classe et se faire dicter les mots par un parent. Lorsque les résultats en classe ne sont pas satisfaisants, les élèves se montrent démunis, disent devoir travailler davantage, mais sans savoir comment faire autrement. Une habileté qui se révèle être particulièrement difficile à mettre en œuvre est l'autoévaluation. En effet, tous les acteurs questionnés disent qu'il s'agit là d'une tâche hors de portée des enfants. Dans toutes les étapes nécessaires à l'apprentissage de mots, j'observe que les parents interrogés accompagnent leur enfant. L'atmosphère familiale en souffre parfois. On observe là une forme d'*externalisation du travail scolaire* qui relève de compétences pédagogiques, mises en œuvre par les parents qui se disent eux-mêmes parfois démunis, ne sachant pas toujours comment s'y prendre. Ainsi, Kakpo (2012, p. 83) brosse le tableau de certains foyers transformés en "institutions de sous-traitance pédagogique", phénomène décrit dans la littérature comme pouvant participer à l'augmentation des inégalités sociales car toutes les familles ne disposent pas des mêmes ressources nécessaires à cet accompagnement. Afin de donner davantage d'"outils" aux élèves, il serait important d'orienter davantage le travail en classe sur le développement des processus métacognitifs tels que la planification et l'autoévaluation, tout en élargissant les connaissances des élèves au sujet des stratégies cognitives spécifiques à l'apprentissage de l'orthographe de mots et aussi d'une meilleure connaissance de soi. Il s'agit là d'une partie du vaste champ de la métacognition.

Dans son modèle d'autoévaluation de l'autonomie, Tassinari (2012) évoque les composantes motivationnelles et affectives comme des éléments importants entrant en jeu dans le processus d'autonomisation. Les piliers de la motivation décrits par Viau (2009) et Vianin (2014) sont les différents types de perception ressentis par les élèves (celle de la valeur de l'activité, celle de sa compétence, celle de contrôlabilité) et la manière dont l'élève interprète ses réussites ou ses difficultés. J'ai pu observer, relativement à ces composantes, que les élèves ne perçoivent pas clairement le sens de ce travail à faire à domicile, qu'ils ne se sentent pas toujours compétents pour l'exécuter et qu'ils n'identifient pas aisément la marge de négociation dont ils pourraient disposer. Ce sont là trois axes qui pourraient être revisités et davantage réfléchis lors des discussions autour des devoirs à domicile. Concernant les attributions causales décrites par les élèves, elles présentent des caractéristiques

“contrôlables” et “modifiables”, ce qui est réjouissant et laisse supposer des possibilités de changement à portée des enfants. Lors des devoirs, les états émotionnels des trois élèves interrogés m’interpellent. Manque de motivation, inattention, frustration, colère, anxiété, découragement ou énervement sont des états décrits par les enfants eux-mêmes ou par leurs parents. Si le plaisir est évoqué une fois je ne dois pas pour autant l’omettre. Toutefois, ces termes ne paraissent pas tous cadrer avec les ingrédients nécessaires au développement de l’autonomie.

La troisième question a cherché à identifier les besoins des élèves dans le développement de leur autonomie d’apprentissage de mots à la maison. Les trois élèves demandent de l’aide pour obtenir des explications, faire vérifier leur travail ou répéter leurs mots. Leurs parents redoublent de créativité et de présence pour tenter de répondre à ces besoins. Si les enfants font des demandes précises, il semble difficile de leur répondre par des propositions favorisant véritablement le développement de leur autonomie. Il arrive que les parents fassent le travail avec eux ou voire même à leur place, au lieu de fournir des pistes d’action leur permettant de répondre par eux-mêmes à leurs questions. Il est probablement plus intuitif pour les parents de répondre en donnant des solutions plutôt que des pistes de réflexion, des guides de travail ou des outils d’autoévaluation.

Cela nous amène naturellement à la dernière question qui a exploré les rôles des parents et des enseignants dans le développement de l’autonomie des enfants dans la gestion des devoirs à domicile. Un point de divergence existe entre l’enseignante et les parents. Ces derniers ont tous trois décrit, décliné de différentes manières, un soutien parental rapproché et régulier, allant du contrôle serré et autoritaire au soutien patient et constant. L’enseignante prône, quant à elle, une présence des parents discrète et “éloignée”, entendant par là un étayage léger qui ne devrait pas se traduire par un travail effectué par le parent à la place de l’élève ou par des tensions dans la famille. Elle estime que le travail d’autonomisation face au travail scolaire à effectuer à domicile devrait revenir à l’école. Meirieu (2018) souligne en effet que l’enseignement de l’organisation, de la recherche de méthodes d’apprentissage, l’évaluation et la remédiation sont des tâches éminemment pédagogiques qui doivent appartenir à l’enseignant et non aux parents. Dans leur description du rôle de l’enseignante, les parents évoquent quelques responsabilités telles que le choix d’activités adaptées aux enfants, les explications, la vérification de la compréhension des consignes et l’apport de stratégies. À la maison, ils prennent spontanément le relais. Comment dès lors retenir les parents de se transformer en pédagogues et leur demander de faire confiance à l’école dans le long chemin d’autonomisation cognitive de leur enfant ? La frontière entre le travail à la maison et le travail en classe est peut-être trop floue, ce qui provoque des empiètements de rôles et peut amener à des malentendus, voire des conflits entre l’école et les familles. Une clarification des rôles de chacun et une optimisation de la communication entre ces deux pôles mériteraient d’être

discutées et construites, les obstacles rencontrés de part et d'autre mériteraient d'être partagés.

Pour terminer cette synthèse, je conclus que faire des devoirs à domicile ne développe pas forcément l'autonomie mais que cela dépend du type de travail demandé, du sens qu'il revêt aux yeux des élèves, de leur motivation intrinsèque, des stratégies cognitives et des processus métacognitifs qu'ils maîtrisent et du type d'accompagnement offert aux enfants.

Bilan de la recherche

Cette recherche s'est ancrée sur la base d'entretiens. Je n'ai pas tenu compte de mes observations du travail effectué en classe par l'enseignante pour soutenir et développer l'autonomie de ses élèves au quotidien. L'image qui en ressort est donc partielle et mériterait d'être complétée. Le chemin d'autonomisation des élèves soutenu par les pédagogues et les parents est long et complexe, et j'espère ne pas avoir jeté un regard trop sévère sur sa mise en œuvre. Il est intéressant de remarquer que Durler (2015) a passé deux ans et demi dans une classe pour décrire de manière détaillée les différents dispositifs scolaires de l'autonomisation. Il s'agit donc d'un sujet très vaste, dont l'analyse dans ce travail ne représente qu'une très petite portion. Le choix d'un échantillon réduit m'a permis d'esquisser certains traits afin d'amorcer un travail de réflexion autour de l'autonomie des élèves dans leurs devoirs à domicile. La quantité d'indicateurs que j'ai choisi de traiter a rendu le travail dense et complexe, ce qui l'a peut-être rendu difficilement lisible. J'y vois là une des faiblesses du travail. Malgré mon soin à endosser un rôle d'observatrice neutre, le choix des fragments d'entretiens, leur analyse et leur interprétation ayant été réalisés par une seule personne, il se peut que certains constats aient été orientés par des facteurs subjectifs.

Les apports de la rédaction de ce mémoire sont nombreux. Du point de vue professionnel, ce travail m'a permis de comprendre combien l'autonomie scolaire recèle de facettes complexes et surtout combien il est important d'en rendre visibles les composantes lorsqu'on souhaite voir l'émergence d'un comportement autonome d'élève-citoyen et d'élève-apprenti. En décortiquant ce concept, j'ai aussi appris à progresser sur mon propre chemin d'autonomisation dans la réalisation d'un tel travail. Et comme certaines personnes se trouvent parfois en situation de handicap, j'explique maintenant aux élèves que l'on peut se trouver, selon les circonstances, en situation d'autonomie ou au contraire en situation de non-autonomie, sans que cela soit honteux ou décourageant pour autant.

Quant à la question tout aussi vaste des devoirs à domicile et de leurs finalités, grâce à la lecture d'une abondante littérature sur le sujet et aux non moins nombreux débats et discussions les concernant, j'ai pu enrichir mes propres représentations. Le débat doit être poursuivi, la confiance entre l'école et les familles méritant également d'être améliorée.

Ce travail effectué dans le cadre de ma formation en enseignement spécialisé a, je l'espère, une connotation universelle, car tous les élèves, qu'ils aient des difficultés ou non, sont confrontés aux devoirs à domicile et à un impératif besoin de progresser sur leur chemin d'autonomisation.

Perspectives

Les devoirs à domicile représentent un sujet d'importance à l'intersection des sphères scolaire et familiale. Il est nécessaire de continuer à s'y intéresser pour en discerner les enjeux. Le questionnement autour de l'autonomie des élèves durant ce moment de travail mériterait d'être fait à une plus grande échelle afin d'obtenir des résultats quantitatifs. D'autre part, une étude mettant en lien les types de devoirs prescrits, la motivation et l'autonomie des élèves en Suisse romande pourrait apporter d'intéressantes observations pour améliorer notre manière d'envisager ce travail hors temps scolaire. Il me paraît également nécessaire de sonder, au sein des foyers, les apports de cette pratique et ses écueils, ainsi que les besoins des parents lorsqu'ils se retrouvent face à des difficultés devant leurs enfants et leur manière d'aborder leurs tâches scolaires, afin de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour clarifier les rôles de chacun et faciliter cet espace de transition. Ceci pour autant que les devoirs restent justifiés, car les résultats de nombreuses recherches ne s'accordent pas à leur attribuer un effet positif sur les résultats scolaires à l'école primaire.

Bibliographie

Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18.

Barioni, R. (2016). Les devoirs à domicile : suffit-il de répéter ? *Éducateur*, 4, 12-13.

Bélangier, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et société*, 1(29), 173-191.

Benghali Daeppen, K., Stocker, E., & Sieber, J. (2015). *Regards croisés sur les devoirs surveillés dans le canton de Vaud*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

Ben Gurion University of the Negev, (2011), *New BGU Study Finds Parents' Supportive Behavior Improves Children's Intrinsic Motivation for Doing Homework*. Consulté le 4 octobre 2017 dans : http://in.bgu.ac.il/en/Pages/news/Homework_parents.aspx

Bourgeois, É. (2006). La motivation à apprendre. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-246). Paris : Presses Universitaires de France.

Bouysse, V., Saint-Marc, C., Richon, H.-G., & Claus, P. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe. État des lieux et conditions d'efficacité* (Rapport au Ministre de l'Éducation nationale). Paris. Consulté le 10 septembre 2017 dans : http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf

Caillet, V., & Sembel, N. (2008). Efficacité et équité du travail hors la classe dans un contexte scolaire et social « pacifié » : les points de vue croisés d'élèves, de parents et d'enseignants. In P. Rayou (Ed.), *Le travail hors la classe, des pratiques différenciatrices. Logiques, acteurs, dispositifs*. Rennes : Colloque international AECSE-CREAD.

Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.

Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.

CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). (2018). *Plan d'études romand [version électronique]*. Consulté le 11 octobre 2017 dans : <http://www.plandetudes.ch/per>

Circulaire du 29 décembre 1956 [document électronique]. Consulté le 10 avril 2018 sur : http://dcalin.fr/textoff/devoirs_1956.html

Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994 [document électronique]. Consulté le 10 avril 2018 sur : http://dcalin.fr/textoff/etudes_dirigees_1994.html

Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP). (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire* (Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport). Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Consulté le 7 septembre 2017 dans : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf>

Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 143-153.

Czerniawski, G., & Kidd, W., (2015). *Des devoirs pour apprendre : 300 idées pour que vos devoirs fonctionnent*. Montréal : Chenelière Éducation.

Devoirs (LEO art. 73) [version électronique]. (Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (RLEO), Art. 59, 2 juillet 2012). Consulté le 10 avril 2018 dans : http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.pdf?docId=952526&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=2&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=reglement&page_format=A4_3&isRSV=true&isSIL=true&outformat=pdf&isModifiante=false

Devoirs à domicile [version électronique]. (Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du canton de Vaud, Art. 73, 7 juin 2011). Consulté le 10 avril 2018 dans : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf

Direction Générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (DGEO). *Cahier des charges du maître généraliste* (2015). Consulté le 7 septembre 2017 dans : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/CDC/Cdc_150423_gen_ens_primaire_1H_8H.pdf

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

EPS Oron-Palézieux. (2017). *Brochure d'information 2017-2018 [version numérique]*. Consulté le 10 avril 2018 dans : https://www.eduvd.ch/oron-palezieux/wp-content/uploads/sites/91/2018/01/Brochure-2017-2018_V7.pdf

Etat de Vaud. 2017. *Cadre général de l'évaluation*. Le Mont-sur-Lausanne : CADEV.

Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc..

Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école). Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents. *INSEE Première*, (Publication de l'Institut national de la statistique et des études économiques), 996. Consulté le 28 septembre 2017 dans : <http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/276/1/ip996.pdf>

Grunder, H.-U. (1997). Refus de l'école (Schulverweigerung) et temps scolaire. Débats contemporains en Suisse et en Allemagne. In M.-M. Compère (Ed.), *Histoire du temps scolaire en Europe* (pp. 343-356). Paris : Institut national de recherche pédagogique : Editions Economica.

Hancock, J. (2001). Homework : A literature review. *Occasional Paper, 37*. Publication of the College of Education & Human Development at the University of Maine. Consulté le 8 octobre 2017 dans : <http://libraries.maine.edu/cre/37/no37.pdf>

Hattie, J. (2009). Classement de Hattie : Liste de facteurs pour la réussite scolaire [version électronique]. In *Visible learning*. Consulté le 6 juin 2016 dans : <http://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>

Jodelet, D. (2012). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Kakpo, S., & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie, 182*, 55-70.

Katz, I., Kaplah, A., & Buzukashvily, T. (2011), The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 2*, 376-386.

Kherroubi, M. (2009). Aspects d'une externalisation. In P. Rayou (Ed.), *Faire ses devoirs – Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (pp. 17-32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Kohler, A. (non publié). Adaptation de "Jefferson, G. (1984). Transcription Notation, in J. Atkinson and J. Heritage (eds), Structures of Social Interaction. New York: Cambridge University Press", cours Recherche FPS (2016-2017). Bienne : HEP-BEJUNE.

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin éditeur.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Le petit Larousse illustré (2003). Paris : Larousse / VUEF.

Leroy, R. (2016, 20 mars). Faut-il supprimer les devoirs à domicile ? [version électronique]. *Le Matin*. (Quotidien suisse). Consulté le 10 avril 2018 dans : <http://www.lematin.ch/matindimanche/faut-il-supprimer-devoirs-domicile/story/26070159>

Maisonneuve, J. (2017). *La psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir, la circulation des savoirs. *Bulletin du GAPP*, 80, 24-26.

Maulini, O. (2006). *Guide d'entretien*. Université de Genève : Séminaire de recherche. Consulté le 2 novembre 2017 dans : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2005/sem-rech-guide.pdf>

Meirieu, P. (2000). *Les devoirs à la maison*. Paris : Syros.

Meirieu, P. (2018). Autonomie. In *Petit dictionnaire de pédagogie*. Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie. Consulté le 9 avril 2018 dans : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Montagner, H. (2009). Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*, 153, 14-20.

OCDE. (2014). Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation ? *PISA à la loupe*. Consulté le 10 avril 2018 dans : <https://www1.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-46-%28fr%29-rev-june%202015.pdf>

Panteix, D. (2011). Qu'est-ce que l'autonomie ? *Lettre d'information pratique et pédagogique de l'IN*, 9. Publication de l'Académie de Toulouse. Consulté le 22 avril 2018 dans : http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-moissac/IMG/pdf/lettre_pedagogique_no9.pdf

Pech, M.-E. (2017, 29 août). « Devoirs faits à l'école » : une priorité. *Le Figaro*, p. 7. (Quotidien français).

Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. In B. Pierrehumbert (Ed.), *L'échec à l'école : échec de l'école* (85-102). Paris : Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, P. (2004a). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante [version électronique]. *Éducateur*, 10, 6-8. Consulté le 22 avril 2018 dans : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_14.pdf

Perrenoud, P. (2004b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Poncelet, D., Schillings, P., Hindryckx, G., Huart, T., & Demeuse, M. (2001). Les devoirs : un canal de communication entre l'école et les familles ? [version électronique]. *Le point sur la Recherche en Education*, 20. Consulté le 22 avril 2018 dans : http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/102399/1/rech_095_artsynth_2001%20-%20Les%20devoirs%20_%20un%20canal%20de%20communication%20entre%20l%20c3%a9cole%20et%20les%20familles_%20%28ressource%201891%29%5b1%5d.pdf

Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Rayou, P. (2008a). Logiques cognitives et logiques sociales du travail hors la classe. In P. Rayou, *Le travail hors la classe, des pratiques différenciatrices. Logiques, acteurs, dispositifs*. Rennes : Colloque international AECSE-CREAD. Consulté le 22 avril 2018 dans : https://esup.espe-bretagne.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_rayou.pdf

Rayou, P. (2008b). Quand les acteurs bricolent. *Cahiers pédagogiques*, (468), 21-22.

Rayou, P. (2009). Les malentendus scolaires. In P. Rayou (Ed.), *Faire ses devoirs – Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (pp. 89-101). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (2001). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Rosenwald, F. (2006, février). *Les aides aux devoirs en dehors de la classe* [Note d'information du Ministère français de l'éducation nationale]. Consulté le 22 avril 2018 dans : <http://media.education.gouv.fr/file/82/4/1824.pdf>

Simard, M., Desrosiers, H., & Dumitru, V. (2008). *Quand la classe est finie... L'aide aux devoirs en première année du primaire*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

SPV. (2007). *Fonction de doyenne/doyen de l'école obligatoire vaudoise*. Déclaration de la SPV du 19 juin 2007. Consulté le 22 avril 2018 dans : http://spv-vd.ch/PDF/Doyen-nes_declaration%20SPV.pdf

Tassinari, M. G. (2012), Autoévaluer l'autonomie d'apprentissage : un modèle dynamique. *Les Langues Modernes*, (3), 28-38.

Thin, D. (2008). Les familles populaires face aux devoirs. *Cahiers pédagogiques*, (468), 23-24.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 4 (154), 70-76.

Travail scolaire à domicile [version électronique] (Recommandation de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, 18 octobre 2004). Consulté le 22 avril 2018 dans : <http://www.ape-vaud.ch/devoirs-a-domicile/>

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Van Kempen, J.-L. (2008). Les travaux à domicile à l'école primaire contribuent-ils à renforcer les inégalités sociales ? Bruxelles : UFAPEC. Consulté le 22 avril 2018 dans : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2008/35-08-devoir.pdf>

Vianin, P. (2014). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.

Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage*. Paris : La Dispuste.

Annexe 1 : Échanges de courriels avec M. Linder (octobre 2016 et septembre 2017)

Mail envoyé le 31.10.16 par le biais du site DGEO, page concernée:
<http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgeo/>

Chère Madame, Cher Monsieur,

J'entreprends une recherche sur les devoirs à domicile pour ma formation en enseignement spécialisé.

Afin d'étayer mes propos, je cherche des précisions à ce sujet quant aux directives du département évoquées dans la LEO (art. 73) : s'agit-il de l'article 59 de la RLEO ? Si ce n'est pas le cas, où puis-je trouver ces directives ?

De plus, y a-t-il quelque part dans un texte officiel une mention de la durée moyenne indicative des tâches à domicile ? Je n'en ai trouvé trace que dans un ancien document datant de 2004 (<http://www.apevaud.ch/wp-content/uploads/2014/09/Devoirs-à-domicile-directive-DFJC-2004.pdf>).

En vous remerciant d'avance pour votre réponse, je vous adresse mes meilleures salutations.

L. Onrubia

Réponse reçue le 7.11

Madame,

Votre message déposé à l'aide du formulaire de contact sur le site de la Direction générale de l'enseignement obligatoire m'a été transmis comme objet de ma compétence et a retenu ma meilleure attention.

Les dispositions officielles relatives aux devoirs à domicile sont les **articles 73 LEO et 59 RLEO**, reproduits en page 5 de l'ensemble des agendas de l'élève (voir pièce jointe)*, ainsi que les indications qui apparaissent dans le cahier des charges des enseignants (accès: www.vd.ch/scolarité > rubrique «Bases légales et cahiers des charges»). Les différences de rapidité d'exécution du travail entre les élèves pouvant être importantes, il a en effet été renoncé à définir des durées moyennes des tâches à domicile par année de scolarité ou par demi-cycle. Le texte de référence dont vous faites mention et qui, «à défaut d'une concertation du corps enseignant de l'établissement et des parents à ce sujet», émettait de telles recommandations, était en vigueur sous l'égide de la LS et n'est aujourd'hui plus d'actualité.

***Pas de pièce jointe !**

La définition du temps moyen consacré aux devoirs à faire à domicile incombe ainsi au conseil de direction de chaque établissement. Il nous semble qu'il fasse sens qu'une telle décision se fonde sur des travaux menés par les membres du corps enseignant de l'établissement, et adoptés en conférence des maîtres.

J'espère avoir répondu à votre interrogation et, tout en restant volontiers à votre disposition pour tout complément d'information que vous pourriez souhaiter, je vous adresse, Madame, mes meilleurs messages.



Philippe Linder – Responsable d'unité
Évaluation élèves et système scolaire
DFJC – Département de la formation, de la jeunesse et de la culture
DGEO – Direction générale de l'enseignement obligatoire
DP – Direction pédagogique
Chemin de Maillefer 35 – 1014 Lausanne
Tél. 021 316 32 69
philippe.linder@vd.ch – www.vd.ch/dgeo – www.vd.ch/scolarité

Laurence Onrubia 10 septembre 2017 à 11:41

débats et décisions concernant les devoirs à domicile

À : philippe.linder@vd.ch

Monsieur,

Suite à votre mail du 7 novembre dernier, dans lequel vous répondiez à une question concernant mon mémoire sur les devoirs à domicile et vous vous montriez disponible pour tout complément d'information, je me permets de vous solliciter une nouvelle fois.

En effet, je suis à la recherche d'informations pour documenter le volet historique des discussions concernant cet objet dans notre canton. Ayant trouvé nombre de documents français, belges et québécois sur les débats institutionnels ayant marqué ce siècle, je souhaiterais me faire une idée des discussions ayant eu lieu au niveau du Département de l'instruction publique, du Grand Conseil ou éventuellement de la CIIP.

Auriez-vous la possibilité de me renseigner à ce sujet ou de m'indiquer par quel biais je pourrais continuer mes investigations ?

En vous remerciant d'avance pour votre précieuse aide, je vous adresse, Monsieur, mes meilleurs messages.

Laurence Onrubia

philippe.linder@vd.ch 21 septembre 2017 à 16:13

RE: débats et décisions concernant les devoirs à domicile

À : Laurence Onrubia, Cc : nadega.roth@vd.ch

Madame,

Assez peu d'informations à ma connaissance sur cette question.

Vous pourriez trouver les documents remis aux députés du Grand Conseil lors pour la **séance du 7 juin 2011** relativement au point 9 de l'ordre du jour en suivant ce lien: [Préavis du CE au GC sur l'initiative populaire "Ecole 2010 : sauver l'école"](#). En faisant quelques recherches sur le Web, je suis tombé sur ceci où vous pourriez peut-être trouver des éléments: www.ecoledurable.ch. La brochure d'**Information concernant la LEO** n'évoquait pas les devoirs à domicile. Peut-être [Mme Roth](#) (en copie) peut-elle vous aider sur cette question (pas avant la semaine prochaine)? Ou les [Archives cantonales vaudoises](#)?

Au niveau de la CIIP, cela m'étonnerait qu'il y ait quelque chose: ni le [concordat HarmoS](#), ni la [Convention scolaire romande](#), ni le [Règlement d'application de la Convention scolaire romande](#) n'ont des articles portant sur cet aspect de l'école qui reste une prérogative très cantonale.

En vous souhaitant plein succès pour la poursuite de vos recherches et avec mes meilleurs messages.

Philippe Linder
Philippe Linder – Responsable d'unité
Évaluation élèves et système scolaire

Annexe 2 : Recensement des devoirs

Classe de 8^{ème} H
Année scolaire 2016-2017
Effectué en juin 2017

Matières	Activités	Nombre d'occurrences
Français	Apprentissage de mots (activités lexicales, préparation de dictée)	41
	Exercices	13
	Lecture	7
	Corrections, finitions	9
	Préparation de test (conjugaison / lecture / compréhension écrite / production d'écrit)	16
Mathématiques	Exercices, finitions	22
	Préparation de test	12
Allemand	Apprentissage de mots	53
	Apprendre 5-8 phrases	4
	Préparation de test (schreiben / sprechen / thèmes divers)	7
	Exercices	10
	Corrections, finitions	2
Anglais	Préparation de test (compréhension / expression écrite / expression orale)	5
	Apprentissage de mots	28
Géographie	Finir un dessin	2
	Préparation de test	3
Sciences	Exercices	1
	Préparation de test	5
	Présentation d'exposé	1
Histoire	Préparation de test	3
	Découpage, finitions	2
Musique	Préparation de test (chant / théorie)	3
Divers	(R)amener quelque chose en classe (document administratif, photo, objet, image, règles de vie, argent, costume théâtre, ...)	15
	Transmettre une information aux parents (circulaire, liste d'objectifs, ...)	35

Annexe 3 : Occurrences du mot "autonomie" dans le PER

Capacités transversales	« développer son autonomie » (Capacités transversales, § Stratégies d'apprentissage/acquisition de méthodes de travail).
Commentaires généraux pour la FG ²⁰	« Afin de faire des choix et de construire des projets personnels, l'enfant doit renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome des groupes auxquels il appartient pour devenir enfin membre de la société tout entière. Ces étapes permettent de définir la socialisation et c'est par l'apprentissage du choix, le développement de la motivation, de l' autonomie et du goût de l'effort que la thématique <i>Choix et projets personnels</i> contribuera à son tour à la socialisation de l'élève » (FG, cycle 1, § choix et projets personnels).
FG 13 Choix et projets personnels	« La réalisation de projets dans les petits degrés vise avant tout le développement de l' autonomie face à une tâche et doit permettre aux élèves de se sensibiliser à la collaboration ». « Dans le cadre des tâches et/ou des rôles liés au fonctionnement de la classe, favoriser le développement de l' autonomie et de la responsabilisation des élèves ainsi que la persévérance ». « L'élève acquiert une autonomie par rapport à la réalisation des projets dans lesquels il est impliqué ».
FG 21 Médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC)	« crée un document à l'aide de l'ordinateur, l'enregistre et le retrouve de façon autonome , l'imprime » « Utilisation de façon autonome et pertinente des appareils audiovisuels ». « Utilisation autonome ciblée de ressources numériques d'apprentissage ». « Choix et utilisation autonome de diverses ressources numériques adaptées à la tâche projetée (<i>textes, présentations, dessins, musique,...</i>) jusqu'à la sauvegarde des documents ».
FG 31 (MITIC)	« Repérage et utilisation autonomes de ressources numériques d'apprentissage ». « Choix et utilisation autonome (jusqu'à la gestion et l'organisation des documents) de diverses ressources numériques adaptées à la tâche projetée (<i>texte, présentation, feuille de calcul, dessin, musique, ...</i>) ». « tape un texte personnel de manière autonome , en respectant les conventions de lisibilité (espaces, mise en page, ...) et d'orthographe, (notamment par l'utilisation du correcteur orthographique) » (AF ²¹).
Langues : français, allemand, anglais (commentaires généraux)	Lire de manière autonome des textes variés.
	« Le transfert des connaissances ainsi développées dans des activités d'écriture autonomes permet à l'élève, avec l'aide d'ouvrages de référence, de gérer son texte en veillant à soigner l'orthographe, la grammaire et la structure textuelle » (§ Maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue, cycle 3). « Dès la 1 ^{re} année primaire, l'apprentissage de la lecture permet la découverte autonome des livres » (§ Construire des références culturelles, en particulier en littérature). « C'est pourquoi ils doivent être amenés à gérer leur apprentissage d'une façon de plus en plus autonome , en se familiarisant avec diverses stratégies d'apprentissage et en appliquant celles qui conviennent le mieux à leurs besoins personnels » (§ Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage, cycle 3)
L1 15	« trie de manière autonome des ouvrages selon leur genre de texte (<i>albums, documentaires, BD, ...</i>) » (§ Découverte de la bibliothèque, AF) « Recherche autonome d'un ouvrage (<i>par genres de textes, ...</i>) » (§ Découverte de la bibliothèque)
L3 31	« Lire de manière autonome des textes rédigés en langage courant... » (L3 31) Indications pédagogiques : Réduire progressivement les indices pour favoriser l' autonomisation de l'élève (<i>images, paratexte, explications supplémentaires,...</i>) » (Indications pédagogiques).
L3 33	« Favoriser l' autonomie des élèves en les encourageant à exploiter les indices (images, sons, bruits, ...) » (Indications pédagogiques).
MSN ²² 26	« offrir des possibilités d'expérimentation adaptées aux élèves pour qu'ils puissent les mener de façon autonome ».
MSN 28	« développer la démarche scientifique car elle permet de poursuivre et approfondir de façon autonome la réflexion sur le monde vivant et sa compréhension ». « Liée au milieu exploré, cette partie [le vivant, unité et diversité] vise à développer la capacité d'observation et la prise de conscience de la biodiversité (travail ouvert) et d'une capacité à mener une recherche autonome » (Indications pédagogiques).
A ²³ 31 ACM ²⁴ et	« organise son travail pour pouvoir passer de l'intention à la réalisation de façon partiellement autonome » (AF).

²⁰ Formation générale

²¹ Attentes fondamentales

²² Mathématiques et sciences de la nature

²³ Arts

²⁴ Activités créatrices et manuelles

A 31 AV ²⁵	
A 31 AV	« organiser le processus créatif (autonomie partielle) et superviser l'action de l'élève dans les différentes étapes : Motivation (éléments déclencheurs qui éveillent la curiosité et l'intérêt) / Recherche et manipulation [...] / Choix (idée, moyen, support, ...) / Action (réalisation) » (Indications pédagogiques).
CM ²⁶ 36	« Exercer des savoir-faire culinaires et équilibrer son alimentation en développant son sens de l'organisation, son autonomie et sa créativité »

²⁵ Arts visuels

²⁶ Corps et mouvement (éducation physique et nutritionnelle)

Annexe 4 : Canevas de l'entretien avec les élèves

Entretien n° _____

Date : _____

Lieu : _____

Durée : _____

« Tout d'abord, je te remercie beaucoup d'avoir accepté de passer un moment avec moi pour discuter.

Le but de mon travail est d'essayer de mieux comprendre comment les élèves font leurs devoirs à la maison et de quoi ils ont besoin.

Je sais que ce n'est pas toujours un moment facile pour les enfants et leur famille.

Pour cela je vais te poser quelques questions et surtout je vais t'écouter, parce que ton avis m'intéresse énormément.

C'est important que tu te sentes libre de répondre ce que tu penses toi (et non ce que pensent tes amis, tes parents).

Toutes tes réponses resteront anonymes, ça veut dire que ton nom ne sera écrit nulle part dans mon travail.

Je vais enregistrer notre entretien pour garder précieusement ce que tu vas me dire. Personne d'autre que moi n'écouterà ça, et quand j'aurai fini mon travail, j'effacerai cet enregistrement.

Notre discussion devrait durer environ 45 minutes.

Est-ce que cela te convient ?

Avant de commencer, est-ce que tu aurais une question à me poser au sujet de cet entretien ou du travail que je fais ? »

Supports

- Guide d'entretien
- Canevas d'entretien
- Roue des émotions
- Propositions de ressources
- 9 étiquettes comportant des affirmations (autoévaluation de l'autonomie)
- Échelle de Likert
- Liste de mots à apprendre dans le cahier de l'élève (travail en cours)
- Cahier de maison
- Trousse de l'élève
- Enregistreur audio et natel
- Biscôme

Questions introductives

Âge	
Matière scolaire préférée	
Matière scolaire la moins aimée	
Hobby	
Devoirs guidés	oui / non si oui, quels jours :
Différenciation des mots à apprendre	
Estimation du temps passé à faire ses devoirs la veille	
Estimation du temps passé apprendre ses mots le	

Entretien semi-directif

Recueil des représentations

Questions d'ordre général	Questions de relance ou compléments d'information
1. <i>Quels sont les premiers mots qui te viennent à l'esprit quand je te dis :</i> <ul style="list-style-type: none">➤ <i>Autonomie</i>➤ <i>Autonomie à l'école</i>➤ <i>Autonomie dans les devoirs</i>	<i>Ça veut dire quoi "faire tout seul" ?</i> <i>Comment tu fais pour "faire tout seul" ?</i>
2. <i>Si je pose la question à des élèves de ta classe, tu penses qu'ils diraient quels mots pour parler des devoirs ?</i>	<i>Qu'en pensent-ils ?</i> <i>Et toi ? qu'en penses-tu ?</i> <i>A quoi ça sert ?</i>

Définition à proposer si l'élève ne sait pas ce que le mot *autonomie* signifie :

C'est une qualité qu'on développe quand on devient grand, ça veut dire se diriger soi-même, être capable de prendre des décisions, de s'organiser, de savoir travailler tout seul, de savoir où chercher les informations, de se mettre en route.

Autonomie dans l'apprentissage de mots

« J'aimerais maintenant que l'on discute de comment tu t'y prends pour apprendre tes mots de vocabulaire.

J'aimerais arriver à me faire un film de ce que tu fais, de comment tu le fais et de ce qui se passe dans ta tête.

Je te rappelle encore une fois que tu peux vraiment me dire pour de vrai ce que tu fais ou ce que tu ne fais pas et ce que tu penses. Je ne suis pas là pour te juger, ni pour juger ta famille.

Sens-toi libre de ne pas répondre si cela te dérange.

Dis-moi si tu ne comprends pas une question. »

Questions d'ordre général	Questions de relance ou compléments d'information
<p>3. <i>J'aimerais que tu repenses à <u>la dernière fois que tu as fait tes devoirs, que tu replonges dans ce moment...</u></i></p> <p>Laisser un temps d'évocation, le guider en lui proposant de se remémorer des sensations.</p> <p><i>Peux-tu me dire d'abord de quelle humeur tu étais ?</i></p>	<p><i>Qu'est-ce que tu t'es dit avant de commencer ?</i></p> <p><i>Comment tu te sentais ?</i></p> <p>Si l'élève a de la difficulté à exprimer son ressenti, lui présenter la roue des émotions. Parcourir est expliciter les émotions, laisser choisir celles qui conviennent.</p>
<p>4. <i>Raconte-moi où tu t'installes pour travailler.</i></p>	<p><i>Comment le décides-tu ? Est-ce toi qui le décide ?</i></p> <p><i>Que penses-tu de cet endroit ?</i></p>
<p>5. <i>Peux-tu me montrer comment tu apprends tes mots ?</i></p>	<p><i>Montre-moi avec ton cahier.</i></p> <p><i>Copie ? épellation ? mots décorés ? tablette ? ordinateur ?</i></p> <p><i>Fais-tu la même chose avec tous les mots ?</i></p> <p><i>Fais-tu toujours la même chose (pour chaque vocabulaire) ?</i></p> <p><i>Quelles autres manières d'apprendre les mots connais-tu ? Qu'en penses-tu ?</i></p> <p><i>Comment fais-tu pour savoir quelle stratégie/technique tu vas choisir ?</i></p>
<p>6. <i>Comment organises-tu ton travail d'apprentissage des mots dans la semaine ?</i></p>	<p><i>Par exemple la semaine passée ?</i></p> <p><i>Qui est-ce qui décide comment tu vas travailler pendant la semaine ?</i></p>
<p>7. <i>Par quoi est-ce que tu commences ?</i></p>	<p><i>Comment décides-tu cela ? qui décide ?</i></p>
<p>8. <i>Par quoi est-ce que tu termines ?</i></p>	<p><i>Comment décides-tu cela ? qui décide ?</i></p>
<p>9. <i>Comment comprends-tu les consignes des exercices à faire avec les mots à apprendre ?</i></p>	<p><i>Qu'est-ce qui est facile / difficile ?</i></p>

10. <i>Comment comprends-tu ce que veulent dire les mots que tu dois apprendre ?</i>	<i>Par exemple ...</i>
11. <i>Comment fais-tu pour vérifier le travail que tu as fait à la maison ?</i>	<i>Comment décides-tu que tu peux t'arrêter ou que tu dois continuer ?</i>
12. <i>Est-ce que tu as besoin d'aide ?</i>	<p><i>Quoi comme aide ? (pour commencer, pour comprendre les consignes, pour te surveiller, pour te dicter, autre chose ?)</i></p> <p><i>A qui demandes-tu de l'aide ?</i></p> <p><i>Est-ce que des fois tu reçois de l'aide sans rien demander ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui t'aide à travailler seul ? (voir liste de ressources à disposition, annexe x)</i></p>
13. <i>Es-tu d'accord de me dire quelles notes tu as fait en dictée ?</i>	<p><i>Si tu fais une mauvaise note, qu'est-ce que tu te dis ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce que tu feras la fois suivante ?</i></p> <p><i>Que penses-tu de l'échelle que la maitresse utilise pour mettre les notes ?</i></p>
14. <i>C'est grâce à quoi ou à cause de quoi que tu fais ces notes ?</i>	
15. <i>Peux-tu me parler du système des mots à apprendre ? Aimerais-tu changer quelque chose ?</i>	<i>Oserais-tu le demander à ta maitresse ?</i>
16. <i>Que se passe-t-il si tu ne fais pas un devoir ?</i>	<i>Ou si tu n'apprends pas tes mots ?</i>
17. <i>A quoi ça sert d'apprendre ces mots ?</i>	<i>A quoi servent les exercices que tu dois faire avec les mots à apprendre ? Par exemple ...</i>
18. <i>Qu'est-ce que tu penses avoir appris à l'école pour t'aider à apprendre ces mots à la maison ?</i>	<p><i>Quels conseils ta maitresse vous donne-t-elle pour apprendre vos mots ?</i></p> <p><i>Est-ce que quelqu'un d'autre t'a donné un bon conseil pour les apprendre ?</i></p>

<p>19. <i>Maintenant, es-tu d'accord de raconter comment est l'ambiance à la maison pendant les devoirs ?</i></p>	<p><i>Je sais que parfois c'est un moment où il peut y avoir des crises ou des larmes... avec mes enfants ce n'était pas toujours facile !</i></p>
<p>20. <i>Pour terminer, je vais te demander d'évaluer toi-même comment tu te sens autonome face à ce travail d'apprentissage de mots à la maison. Pour cela, je vais te lire des phrases. Tu devras décider si c'est quelque chose que</i></p> <p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tu es toujours capable de faire</i> • <i>Tu es parfois capable de faire</i> • <i>Tu aimerais apprendre à faire</i> • <i>Tu ne trouves pas important</i> • <i>Si tu ne sais pas combien tu es capable de faire ça.</i> 	<p>Pour ce "questionnaire-entretien", l'élève a à sa disposition une échelle de Likert ainsi que les 9 phrases écrites sur des cartes (voir annexe x).</p>

- A. Je sais **quel jour** la maitresse fera la dictée.
- B. Si je fais une mauvaise note, je change ma manière de travailler pour améliorer mon résultat.
- C. J'ai toujours mon **matériel** pour travailler.
- D. Je peux apprendre mes mots **sans l'aide de personne**.
- E. J'arrive à **planifier moi-même** mon travail pendant la semaine. (= Je décide **moi-même** quand je répète mes mots et combien de fois.)
- F. Je reconnais un travail **facile ou difficile** pour moi.
- G. Je **sais évaluer moi-même** si j'ai bien appris mes mots ou si je dois encore continuer à les travailler.
- H. Je comprends toutes les **consignes** des exercices que je dois faire avec les mots de la dictée.
- I. Je sais **par quoi commencer** quand j'apprends mes mots.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Je suis toujours capable de faire ça.									
Je suis parfois capable de faire ça.									
J'aimerais apprendre à faire ça.									
Je trouve que ce n'est pas important.									
Je ne sais pas combien je suis capable de faire ça.									

Conclusion de l'entretien

« Voilà, nous arrivons à la fin de notre entretien. Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais me dire ou me demander au sujet des devoirs ou des mots à apprendre ? »

« Je te remercie beaucoup pour ta précieuse participation. Tes réponses sont intéressantes et seront très utiles pour mon travail. »

Commentaires sur l'entretien

Avant

1. Avertir le Directeur de la démarche générale
2. Lettre aux parents
3. Avertir l'enseignante du lieu où nous serons pour les entretiens
4. Avertir le secrétariat
5. Annonce sur la porte : ne pas déranger, merci
6. Lieu : tranquillité, prévisibilité, confort, disposition des chaises-table, etc.
7. Logistique/technologie :
 - a. éteindre natel
 - b. horloge ou montre
 - c. check-list enregistrement
8. Me préparer mentalement à être dans un état réceptif, me préparer à chasser mes éventuelles réactions ou "réflexes" de jugement, de prise de position
9. Matériel : canevas d'entretien (cahier), stylo

Pendant

10. Contrat de confiance (anonymat, cadre éthique)
11. Annonce
12. Rester focalisée sur la posture de questionnement
13. Laisser des silences entre les questions (2'')
14. Relances
15. Ne pas rester trop rigide pour suivre le canevas d'entretien

Après

16. Notes sur mes impressions (utiles dans l'analyse)
 - a. Premières impressions
 - b. Temps
 - c. Facilité ou non des échanges
 - d. Tensions, malentendus ?
 - e. Non verbal perçu
 - f. Influence du lieu
 - g. Setting (cadre)

Annexe 6 : Roue des émotions



Annexe 7 : Entretiens exploratoires avec deux enseignants, synthèse

« J’aimerais que vous [tu] me parliez [parles] de l’autonomie, ce que ça représente pour vous [toi], de manière générale » (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 38).

Des relances peuvent être effectuées selon les besoins, telles que des demandes de clarifications sous forme de questions, compléments d’information, précisions, exemples, des recentrages ou des reformulations (Barbillon et Le Roy, 2012).

Voici quelques précisions qui peuvent être demandées :

« Peux-tu me dire ce que tu penses...

- ... au sujet de l’autonomie de tes élèves de manière générale ? ... ou en regard de situations d’élèves particulières ?
- ... de la responsabilité des parents et des enseignants dans la construction de cette habileté chez les élèves ?
- ... de l’apport des devoirs ou non dans le développement de l’autonomie des enfants ? et en particulier au sujet d’élèves en difficulté d’apprentissage ?»

Synthèse des réponses des deux enseignants²⁷

❖ De manière générale, l’autonomie signifie :

Collègue 1 (enseignante de soutien pédagogique en 7^e année)

- Savoir s’organiser seul
- Être indépendant dans sa manière d’organiser son travail
- Savoir se débrouiller tout seul
- Pouvoir faire ce qu’on nous a dit de faire
- Pouvoir suivre des instructions et les appliquer
- Ouvrir son agenda tout seul quand on doit faire son sac
- Intégrer les instructions pour pouvoir se débrouiller seul
- Se tenir au courant
- C’est vraiment être seul

Collègue 2 (enseignant au niveau secondaire I)

- Que les élèves sachent s’organiser, sachent ce qu’on fait, où on en est
- Qu’ils puissent se gérer eux-mêmes par rapport aux leçons qu’il y a à faire

²⁷ Ces premières transcriptions d’entretiens ne respectent pas les notations recommandées. Elles sont un premier reflet simplifié et synthétisé des réponses.

- Ne pas avoir besoin de poser tout le temps des questions
- Qu'ils arrivent sans appui d'un adulte à se plonger dans les tâches qui sont proposées
- Qu'ils arrivent à déchiffrer par eux-mêmes ce qu'on attend d'eux
- Qu'ils n'aient pas besoin d'être coachés et boostés pour mener à bien leur tâche.

❖ **Quelles sont les responsabilités des enseignants dans le développement de l'autonomie des enfants ?**

Collègue 1

- Accompagner les enfants dans les marches à suivre, les manières de procéder et l'organisation.
- Avoir un œil pour que les choses soient faites, préparées, qu'ils puissent partir à la maison avec ce dont ils ont besoin.
- Que les questions aient été posées, les réponses données

Collègue 2

- Leur donner des outils pour qu'ils aient une certaine autonomie pour qu'ils puissent les utiliser à bon escient, comme une manière de s'organiser ou d'utiliser son matériel.
- Être là à disposition si l'élève a des questions. C'est plutôt à l'élève d'être demandeur.

❖ **Quelles sont les responsabilités des parents dans le développement de l'autonomie des enfants ?**

Collègue 1

- Aider à chercher dans l'agenda ce qu'il faut faire, par quoi commencer
- Aider à la planification
- Savoir s'habiller seul, se doucher seul, se laver seul
- Aider à ce que le rythme se mette en place

Collègue 2

- Être en appui si l'enfant bloque sur un apprentissage, par exemple en vocabulaire
- Surtout au secondaire, ce n'est pas aux parents de courir après leur enfant pour qu'il fasse son travail. C'est plutôt à l'élève de dire à ses parents ce qu'il doit faire.

❖ **Quelle est ton opinion sur l'apport des devoirs dans le développement de l'autonomie de l'enfant ?**

Collègue 1

- Un petit peu c'est bien parce qu'ils doivent apprendre à se gérer seul avec ça.

Collègue 2

- Le but c'est pas de gaver les élèves de devoirs, mais certaines tâches sont effectuées en classe, certains élèves vont les effectuer plus que d'autres, certaines tâches doivent être terminées à la maison en ne pénalisant pas non plus les élèves qui vont trop lentement.
- L'aspect devoir a quand même sa place à la maison.
- J'essaie d'entamer les devoirs en classe pour pouvoir répondre s'il y a des questions pour qu'ils soient autonomes par rapport à ça pour qu'ils sachent quoi faire, j'essaie de préparer le terrain en classe.

❖ **Que penses-tu des devoirs pour les enfants de langue étrangère ou en difficulté d'apprentissage ?**

Collègue 1

- Là, c'est peut-être aux enseignants de mettre un peu les bouchées doubles pour expliquer un peu mieux.

Annexe 8 : Entretien exploratoire avec un enseignant, transcription et micro-analyse

Entretiens effectués le 13 février 2017

LO Laurence Onrubia	M maître interrogé	
1 LO	Est-ce que tu peux me dire ce que représente	
2	pour toi l'autonomie de manière générale ?	
4 M	C'est une bonne question ça heu l'autonomie	bonne question
5	alors personnellement ce que j'attends de mes	attentes
6	élèves c'est que ben lorsqu'il y a besoin de sortir	
7	du matériel lorsqu'il y a besoin de savoir où on	matériel
8	en est dans un chapitre c'est qu'ils savent s'y retrouver	suivre le cours
9	qu'ils savent s'organiser	s'organiser
10	par rapport aux leçons c'est que ils puissent	devoirs à domicile
11	aussi ben gérer eux-mêmes (.) se gérer eux-	gérer soi-même
12	mêmes par rapport aux leçons qu'il y a à faire	se gérer soi-même
13	savoir quoi prendre que faire exactement euh	gérer le matériel
14	globalement ouais être (.) ne pas avoir besoin	connaissance de la tâche
15	de (.) heu de poser tout le temps des questions	sans poser de question
16	et puis surtout être au clair sur ce qu'il y a à faire	savoir quoi faire
17 LO	Et par rapport aux apprentissages et à	autonomie d'apprentissage
18	l'engagement dans les apprentissages ?	engagement
19 M	C'est qu'ils arrivent sans forcément avoir l'appui d'un	commencer seul
20	adulte à se plonger dans les tâches qui sont proposées et	
21	puis ben parfois à déchiffrer par eux-mêmes ce qu'on	lire et comprendre seul
22	attend d'eux tout en les mettant un petit peu sur la	étayage
23	voie mais c'est drôle de voir un petit peu les élèves qui	
24	voient tout de suite ce qu'on attend d'eux et puis d'autres	différences entre élèves
25	qui ont vraiment besoin d'être coachés et boostés pour	besoin d'aide

26	euh (mener à bien leurs tâches) et puis euh (5'') ouais	
27	pour moi c'est essentiellement ça en fait.	
28	LO Et au niveau de la responsabilité des parents	responsabilité des parents
29	d'une part et des enseignants, tu penses que c'est	responsabilité des enseignants
30	quoi les rôles de chacun par rapport à la	rôles de chacun
31	construction de cette compétence ?	
32	M Ben pour moi en tant qu'enseignant c'est de pouvoir	rôle de l'enseignant
33	donner des outils nécessaires à une certaine autonomie	outils, ressources
34	et puis que les élèves puissent les utiliser à bon escient	
35	LO Tu penses à quoi par exemple comme outil ?	
36	M Ça peut être une manière de s'organiser ou une manière	organisation
37	d'utiliser son matériel, une manière d'appréhender	matériel
38	peut-être les apprentissages enfin voilà ça peut être	attitude face aux apprentissages
39	plusieurs outils comme ça et puis de la part des	
40	parents euh alors (XXX) sont normalement derrière	présence des parents
41	leur enfant d'autres pas du tout pour moi y a un juste	différences entre parents
42	milieu important c'est-à-dire que faut qu'y soit autonome	équilibre de la présence parentale
43	que l'enfant sache où il en est que les parents aient pas	engagement de l'enfant
44	besoin de lui poser chaque fois la question donc en tous	
45	cas en secondaire I pour les primaires c'est différent	primaire / secondaire
46	pour les dixièmes que j'ai ben c'est qu'y	
47	sachent exactement ce qu'ils ont à faire que	
48	les parents euh que les élèves entre guillemets puissent	élève porteur de l'information
49	informer leurs parents et pi pas que c'est les parents qui	
50	doivent courir après l'enfant alors t'as quoi à faire	paradoxe de l'aide
51	aujourd'hui et qu'est-ce que t'as comme leçons euh où est-	
52	ce que vous en êtes enfin [...] qu'ils soient là en appui et	étayage
53	en soutien les parents mais voilà c'est pas à eux de ben	
54	voilà de courir enfin j'estime qu'en dixième ou en onzième	autonomie selon âge

55	c'est pas aux parents de courir après leur enfant et pi de	vérification par les parents
56	s'assurer de ce qu'y a besoin de euh ce qui doit être fait	
57	alors voilà mais c'est d'être là en appui de pouvoir aider si	disponibilité des parents
58	jamais ben voilà l'enfant qui a besoin d'apprendre son	aide pour dépanner
59	vocabulaire qui a euh qui bloque sur un exercice de math	
60	par exemple enfin voilà e :::t mais et pi ben l'enseignant	disponibilité des enseignants
61	aussi quoi euh être là à disposition de l'enfant par contre	
62	c'est pas nécessairement toujours à mon avis à	
63	l'enseignant d'aller vers l'enfant mais plutôt à l'enfant	enfant demandeur
64	voilà d'être plus demandeur en tout cas en dixième	
65	onzième l'enseignant va donner certaines consignes	consignes, tâches
66	certaines tâches à faire certains c'est un peu de théorie et	
67	autre mais après à l'élève de revenir à la charge si y	enfant demandeur
68	comprend pas quelque chose si quelque chose lui manque	problème de compréhension
69	enfin voilà d'être au clair sur ses besoins et je pense que	connaitre ses besoins
70	des fois malheureusement ben on en attend trop ou alors	trop d'attente vis-à-vis de l'élève
71	on part du principe que les élèves sont autonomes aussi	niveau d'autonomie attendu
72	(XXX) (tôt) chose qui n'est pas forcément le cas et	
73	effectivement ça se construit et chez certains l'autonomie	l'autonomie se construit
74	va se débloquent et va se ouais le déclic va se faire assez	pas tous la même autonomie
75	rapidement en huitième neuvième d'autres ça sera en	
76	dixième voire onzième enfin voilà on n'est pas tous égaux	
77	devant l'autonomie maheureusement	
78	L Qu'est-ce que tu penses de l'apport des devoirs	apport des devoirs dans
79	dans le développement de l'autonomie ?	la construction de l'autonomie
80	M Moi je pars du principe que (.) alors le but c'est pas de	
81	gaver les élèves de devoirs mais c'est de leur dire ben	quantité de devoirs
82	voilà vous avez (XXX) alors moi je pars de ce principe-là	
83	c'est que certaines tâches sont effectuées en classe	travail en classe

84	d'autres (.) certains élèves vont les effectuer plus que	rythme de travail
85	d'autres pi c'est de dire ben certains devoirs vont être ou	
86	certaines exercices commencés en classe doivent être finis	finir le travail à la maison
87	à la maison tout en pénalisant pas non plus les élèves	respect des rythmes de chacun
88	qui vont trop lentement euh ben voilà je pense qu'y a	trop lentement
89	enfin euh certain l'aspect devoirs doit euh ouais euh a	
90	quand même sa place à la maison et puis euh (.) par	légitimité des devoirs
91	contre j'essaie d'entamer ces leçons en classe notamment	travail commencé en classe
92	pour que les élèves puissent poser de question si y a des	questions des élèves
93	choses qu'y comprennent pas et pi qui soient justement	compréhension
94	autonomes par rapport à ça je dis pas qu'ils arrivent à	autonomie / compréhension
95	la maison euh qu'ils ouvrent leur livre (XXX) et pi qu'y	
96	sachent pas du tout ce qu'y doivent faire quoi alors	connaissance de la tâche
97	j'essaie de préparer un peu le terrain en classe.	préparation en classe

Annexe 9 : Entretiens exploratoires avec trois élèves de 8^e année, transcription et micro-analyse

Entretiens effectués le 15 février 2017

LO Laurence Onrubia	E1 élève 1	E2 élève 2	E3 élève 3
---------------------	------------	------------	------------

1 LO **Pour toi, c'est quoi l'autonomie ?**

2 E1 Heu c'est quand on sait se débrouiller tout seul se débrouiller seul

3 qu'on sait faire les choses soi-même (.) savoir-faire

4 c'est autre chose

5 E2 Ben c'est qu'on fait tout seul sans qu'ils nous tout seul

6 aident les parents ou la maitresse personnes ressource

7 E3 Heu ben c'est que ben moi à la maison ma mère maison

8 elle me dit beaucoup que j'suis autonome jugement

9 ben on sait faire des trucs tout seul savoir faire seul

10 pour moi l'autonomie c'est pas euh

11 on sait se débrouiller en fait se débrouiller

12 pas besoin de tout le temps besoin d'aide par sans aide

13 exemple quand mes parents y partent et ben laissée seule

14 moi je garde mes frères pendant une soirée pi responsabilité

15 voilà ou je sais quand y faut que j'parte à (.) je gestion du temps

16 sais pas où



Autorisation de filmer

Formation en pédagogie spécialisée FPS

Année scolaire 2017 - 2018

Je, so ussigné-e, (prénom, nom)	
J'autorise que mon enfant soit filmé ou enregistré par Madame Laurence Onrubia à divers moments en classe ou lors d'entretiens individuels, et ceci strictement dans le cadre de sa formation en enseignement spécialisé. Ces données seront traitées de manière anonyme et confidentielle.	
Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	
Nom de l'élève :	
Remarques :	
Lieu et date :	
Signature :	

Oron-la-Ville, le 20.11.2017

Chers parents,

Dans le cadre de ma formation en enseignement spécialisé et plus particulièrement de la rédaction de mon mémoire de fin d'études portant sur l'autonomie scolaire des élèves dans le contexte des devoirs à domicile, je projette de procéder à des enregistrements vidéo ou audio de quelques séquences d'enseignement ou d'entretiens individuels avec des élèves.

Ces prises de vue ou de son ne seront en aucun cas diffusées sur internet, ni publiées. Elles me serviront comme bases d'analyses pour documenter le contenu de mon travail. Les élèves ne seront jamais cités personnellement, et toutes les informations seront anonymisées. Elles seront détruites lorsque mon mémoire aura été déposé et accepté.

C'est la raison pour laquelle je vous demande, avec l'accord de la Direction, de bien vouloir compléter et signer le formulaire ci-joint si vous acceptez que votre enfant soit filmé ou enregistré.

Je suis bien entendu à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Veuillez recevoir, chers parents, mes remerciements pour votre confiance et mes plus chaleureuses salutations.

Laurence Onrubia

laurence.onrubia@vd.educanet2.ch
079/717 45 41

1284. ils ont dix minutes d'activités de voc par semaine et pi le but c'est voilà à la fin de la semaine d'avoir fini la fiche d'activités de voc pi bon mon fils il arrivait assez facilement il avait la même maitresse ben voilà il avait besoin quand même des fois que je l'aide un petit peu mais il était aussi assez autonome et pi ça allait bien mais pour Zoé c'est plus compliqué donc ça c'est vrai qu'elle a assez souvent besoin encore de moi heu (...) en math j'ai l'impression que (.) j'sais pas si ils ont beaucoup de devoirs en math (...) alors elle m'appelle en tout cas pas énormément pour ça pour les livrets alors ça par contre elle a beaucoup beaucoup de mal à apprendre ses livrets toute seule elle avait pas de technique pour apprendre ses livrets et en plus j'ai remarqué ma fille pi ça je remarque sur (.) tous les domaines qu'elle est pas du tout auditive elle est très visuelle mémoire visuelle donc du coup heu avec mon fils je révisais oralement presque comme une comptine qu'on chante qu'on répète et pi ça marchait très bien et elle je me rendais compte que non que ça n'avancait pas on faisait du sur place et pi j'ai remarqué à côté dans d'autres situations à quel point elle apprenait beaucoup plus vite en voyant ou en écrivant du coup après je lui ai fait faire enfin bon je lui ai imprimé [...] tous les livrets plastifiés et pi ça elle j'lui dis (XXX) dès qu't'as un doute tu regardes tu la lis autant de fois que tu veux etcétera et puis après sur un internet j'ai sur le p'tit logiciel éducatif là heu il est assez bien avec plein de jeux y a vraiment une chouette activité pour apprendre les livrets avec une course avec un anim- un cheval qui avance et puis nous on est par exemple un lion pi à chaque fois qu'on répond à la bonne question on avance pi le but c'est de dépasser le cheval pi d'avoir répondu tout juste avant et pi ça c'est visuel c'est logicieléducatif.fr et pi dans math après dans calcul je crois après il y a plein d'activités liées justement aux livrets et pi cette activité ça a bien marché avec Zoé parce qu'elle le voyait écrit elle avait un défi c'était quand même ludique du coup ça (.) elle se débloquent un peu pasque pour elle apprendre le livret c'était juste le calvaire heu ces deux dernières années pour elle déjà c'était dur en tout cas de l'apprendre oralement c'était compliqué alors voilà ça ça l'a beaucoup aidée de passer par le jeu [...] maintenant pour les vocabulaires anglais allemand je trouve qu'elle se débrouille bien mais heu elle a pas de méthode ça veut dire j'ai toujours pas compris comment elle apprenait et pi j'ai l'impression que c'est quand même assez aléatoire que certaines fois elle le connaît super bien mais je sais pas comment elle a fait est-ce que c'est pasque c'est du travail fait avant en classe ou est-ce que dans sa chambre (.) pi voilà et pi des fois je elle me dit oui oui maman demain j'ai le test ou alors j'ai appris mon voc pi et je l'interroge pi elle connaît pas mais alors par contre elle elle est persuadée qu'elle sait enfin que c'est bon pi des fois on se dispute presque pasqu'elle me dit mais non mais là c'est bon je le connais pi j'lui dis mais Zoé là tu le connais pas [...] suffisamment si demain t'as un test tu peux pas répondre juste tu vois j'tai corrigé plein de fois là ça veut dire qu'elle a pas d'outils pour s'autoévaluer
1285. ça veut dire qu'elle a pas d'outils pour s'autoévaluer
1286. mais là elle a pas du tout d'outils pour s'autoévaluer pi à mon avis elle a pas d'outils en tout cas d'outils heu systématique pour apprendre le vocabulaire j'ai pas l'impression et pi moi honnêtement j'ai du mal à me mettre dans sa tête à ce niveau-là pasque heu (...) alors moi les langues j'ai plus appris avec la mémoire auditive même si je suis aussi très visuelle alors c'est un peu compliqué pour moi de la mettre dans sa peau heu d'autant plus que l'idéal ce serait de lui faire écrire mais elle écrit très lentement pasqu'elle est dyspraxique en fait Zoé elle écrit lentement j'ai pas envie de lui surcharger le cerveau en lui faisant écrire pasque j'me dis ça lui occupe d'la place dans
- explication "10 minutes"*
- besoin d'aide*
- math : pas de demande d'aide*
- livrets : pas de stratégie d'apprentissage*
- mémoire visuelle*
- comparaison avec frère*
- maman prépare du matériel*
- ressource internet*
- logicieleducatif.fr*
- ludique*
- livrets = calvaire !*
- maman ne comprend pas comment elle fait pour apprendre ses mots en allemand et anglais*
- impression que ses stratégies sont aléatoires*
- Zoé peine à s'autoévaluer*
- dispute*
- maman insiste pour qu'elle travaille mieux / davantage ?*
- manque d'outils d'autoévaluation*
- maman a du mal à se mettre dans la tête de Zoé*
- la maman se réfère à sa manière d'apprendre quand elle était à l'école*
- dyspraxie*
- lenteur*
- surcharge cognitive*

la tête pour le reste du coup des fois je sais pas c'que je dois faire qu'est-ce qui est le plus efficace pour Zoé pour apprendre ce vocabulaire et l'un dans l'autre elle a des bonnes notes je sais pas est-ce que le travail en classe suffit en tout cas voilà à la maison euh quand je vérifie et que je trouve qu'elle ne l'a pas appris suffisamment ben je révise avec elle plein de fois jusqu'à ce soit sur le bout des doigts et pi là

maman se demande ce qui est bon pour sa fille, cherche des stratégies

se demande comment elle fait pour apprendre

1287. donc c'est vous qui faites le travail d'évaluation enfin de contrôle

évaluation du travail par la maman

1288. ah oui pasqu'alors là elle elle va pas (.) du moment qu'elle a passé une p'tite minute pour elle c'est bon en tous cas en langues j'vous dis pour d'autres branches je sais pas oui en histoire j'ai l'impression aussi pour ces branches-là où elle doit apprendre un contenu écrit pi elle doit l'apprendre elle doit elle s'approprie avec ses propres mots par exemple elle doit le comprendre pi après quand même le mémoriser et ben ça j'ai l'impression que Zoé il faut vraiment qu'elle mette du sens à tout ce qu'elle fait par exemple les langues j'ai l'impression que quand j'arrive un peu à décortiquer avec elle les phrases qu'elle doit apprendre elle a ce mot par exemple tu l'as vu avant pi faire des transpositions voilà tu vois c'est la même phrase mais avec un mot en plus donc tu vois ben ça l'aide mais ça elle peut pas le faire toute seule elle a besoin que je sois là pour lui dire ben tu vois ça c'est la même phrase avec on a juste rajouté par exemple good ou j'sais pas et pi ben en histoire c'est pareil là j'lui ai fait réviser son test sur heu les empereurs mais Zoé d'ailleurs l'histoire c'est une catastrophe elle comprend pas pour elle ça n'a aucun sens l'histoire elle me dit d'ailleurs maman je déteste (XXX) j'trouve ça stupide

besoin de s'approprier la matière avec ses propres mots

besoin de mettre du sens

maman aide à faire des liens, à décortiquer la matière, à raisonner, à observer les mots et les phrases

histoire = catastrophe, aucun sens pour Zoé, elle dit qu'elle déteste ça

1289. elle raccroche] pas ça à du concret en fait

1290. ah non pour elle c'est quelque chose qui n'a aucun sens pour elle les empereurs c'est elle est capable de m- pour elle Rome c'est la même chose que Avenches où ils sont allés elle mélange les monuments pour elle ça n'a aucun sens donc c'est très compliqué de lui faire apprendre bon Zoé c'est normal hein quand ça n'a pas de sens ben (XXX) on n'apprend pas hein mais là clairement c'est ça hein

Annexe 12 : Tableau synoptique des fragments d'entretiens sélectionnés

Interviewé	Représentations au sujet de l'autonomie ...		
	... en général	... à l'école	... dans la réalisation de leurs devoirs à domicile
Luc	– Ça veut dire quoi ?		
Maman de Luc	– Ça veut dire pouvoir se débrouiller seul, pouvoir faire les choses seul (.)		– C'est la même chose. – Alors déjà il faut qu'il comprenne ce qu'il doit faire, ça c'est important, et qu'il ait ses affaires pour pouvoir faire son travail et certainement de quelques informations supplémentaires.
Zoé		– Faire quelque chose sans qu'on te demande.	– Ça veut dire par exemple faire ses devoirs sans que personne te demande.
Maman de Zoé		– L'autonomie, je dirais c'est la capacité à (...) se débrouiller tout seul [...] à (...) aborder des difficultés en (...) en allant déjà chercher dans nos expériences, dans nos acquis préalables, d'aller chercher peut-être quelque chose qui peut nous aider à dépasser ses difficultés [...]. Ce n'est pas juste de faire la fiche qu'on nous a demandé tout seul. Ça c'est déjà bien, mais l'autonomie c'est : là j'ai une petite difficulté, qu'est-ce que je peux faire pour ne pas avoir besoin d'appeler la maîtresse ou ne pas avoir besoin de demander à ma maman. Est-ce qu'il n'y a pas un outil dans mon sac ? Est-ce qu'il n'y a pas quelque chose dans ma tête, une phrase que la maîtresse m'a (.) Ce n'est pas avoir envie de se jeter éperdument tout de suite sur la bouée, c'est de se dire : là je me sens capable de faire quelque chose et je vais y arriver, je vais au moins essayer [...].	– Elle essaie vraiment d'être autonome, elle a cette envie en fait maintenant même s'il y a ses anciens réflexes qui reviennent dès qu'il y a une petite difficulté ou qu'elle a peur de ne pas comprendre, de ne pas y arriver.
Julien	– Je sais pas l'expliquer (...) c'est travailler tout, seul faire des choses tout seul sans qu'on ait besoin de venir.		– Faire ce qu'il faut faire à l'école tout seul, sans avoir besoin (...) Regarder le tableau [...]. Faire tout quand il faut mais sans qu'un adulte soit devant pour dire faut faire ci faut faire ça. – Commencer tout seul sans qu'il y ait papa ou maman qui vienne dire faut faire les devoirs. – Les terminer tout seul, comme ça, et faire ce qu'il faut faire pendant le temps. C'est dès que j'ai fini quelque chose, je dois recommencer quelque chose et tout finir pour la semaine, de préférence le dimanche.
Papa de Julien	– Pour moi l'autonomie (...) alors je dirais déjà [...] une certaine maturité et il y a un apprentissage de l'autonomie. Moi, j'ai eu deux enfants et [...] nous on a toujours voulu qu'ils soient le plus autonome possible. En fait, l'autonomie vient avec finalement la (...) un objectif c'est-à-dire que tant qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils apprennent des mots, par exemple apprendre des mots [...], alors soit ils apprennent les mots bêtement et en fait ils n'arrivent pas à les apprendre, soit ils comprennent pourquoi. Ben ça y a un peu la carotte quoi, là pourquoi est-ce que j'apprends ça ? et à partir du moment où ils ont ce déclic de comprendre pourquoi ils le font, ils arrivent finalement à devenir		– Être autonome c'est savoir que le dimanche matin on (XXX) donc nous on a deux grosses périodes de devoirs. Il y a le dimanche matin [...]. – Moi, ce que j'appelle l'autonomie c'est ((il toussote)) je donne le coup de départ à dix heures, voilà, « devoirs », alors ils savent, ils prennent leur agenda, ils me font signer l'agenda ((il rit)) de la semaine d'avant et on regarde les devoirs qu'il y a à faire. Donc ça je regarde avec eux et donc normalement, le dimanche matin on travaille. – L'autonomie [...] c'est ils prennent leur agenda le dimanche matin et ils disent voilà, pour mardi j'ai ça à faire, j'ai de l'allemand, j'ai du français, j'ai des maths. OK, mercredi j'ai quoi : j'ai de l'anglais, j'ai de l'allemand, j'ai des maths, bon ok, alors comment on fait ça ? – L'autonomie, aujourd'hui, j'ai vu ... ce week-end, c'est lui qui a choisi ce qu'il allait faire. Avant, c'était moi qui lui disais : alors tu vas d'abord faire l'exercice machin... Là, dimanche matin, hier, il m'a dit ben je vais commencer par ça et ça. Donc il a fait son premier exercice quasiment tout seul [...], il m'a dit ouais c'est bon et après je lui ai dit on fait quoi après ? On fait de l'allemand, bon. – Nous on coche à chaque fois dans l'agenda tac tac tac c'est fait c'est fait c'est fait c'est fait et après voilà (.). L'autonomie pour moi, c'est ça. Ils ont besoin de nous pour réciter, ils ont besoin de nous pour contrôler que quand il y a un truc qu'ils ne comprennent pas du tout, qu'on puisse les aider. – Quand il y a des mots, il est censé les apprendre tout seul et après venir « heu vas-y, interroge-moi » et là on lui fait réciter ses mots. – Il faut qu'on prenne le contrôle. Je pense que quand ils seront au gymnase, on va lâcher le truc [...] après ils vont gérer. On ne va pas être toute notre vie derrière eux, mais il y a besoin, je pense de lâcher du lest au fur et à mesure des années.

	un peu autonomes, en tout cas plus autonomes. L'autonomie c'est quelque chose qui (.) c'est progressif.		<ul style="list-style-type: none"> - (XXX) à ce qu'il soit autonome parce que je pense que c'est vraiment important [...] qu'ils se sentent investis dans leurs devoirs, que ce ne soit pas juste la maitresse qui balance un truc et les parents derrière avec le fouet qui passent derrière pour que ça soit fait [...]. Sinon ils n'y voient aucun intérêt donc ils bâclent le truc vite fait et ça n'apporte rien du tout. - Ils n'ont pas encore appris l'autonomie de façon complète. Ils ne voient pas l'intérêt des devoirs.
Enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - Même si je sais que ce n'est pas ça mais le premier mot qui me vient c'est se débrouiller tout seul quand même. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ça veut dire que l'enfant doit pouvoir faire son travail mais en s'aidant. Pour moi, être autonome c'est aussi savoir où il peut aller chercher les infos dont il a besoin pour réussir à faire ses tâches. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'autonomie dans les devoirs mêmes, c'est qu'on devrait leur donner des devoirs qu'ils sont capables de comprendre eux-mêmes, de faire eux-mêmes, mais ça ne veut pas dire complètement eux-mêmes. Ça veut dire que s'ils ont besoin de leur maman pour faire quelque chose, qu'ils aillent chercher leur maman ! S'ils ont besoin de leur tablette ou de leur ordi ou de moi, qu'ils fassent appel ! Mais l'idée c'est qu'ils réussissent à obtenir l'information quelque part pour qu'ils soient capables de le faire. - Ça veut dire quoi faire tout seul ? - Pour moi cela veut pas dire être forcément tout seul face à sa feuille sans personne ni aucun objet autour de lui. Ça veut dire qu'il peut aller chercher dans son fascicule de verbe, dans son livre d'allemand, auprès de son papa, de sa maman, de sa grande sœur, peu importe, mais qu'il réussisse après à avoir tout ce dont il a besoin pour pouvoir faire. - Ils ont besoin de savoir faire quoi pour pouvoir se mettre à faire tout seul ? - D'avoir compris la donnée, d'avoir compris où ça pêche, ce qu'ils n'ont pas compris et c'est là que c'est compliqué, en fait. [Pour] certains, c'est vraiment compliqué [...]. Je pense que c'est déjà un sacré boulot que l'enfant se dise : "Ah là ok, y a un truc que j'ai pas, il faut que j'aille chercher de l'aide" ! Que ce ne soit pas la maman qui soit à côté de lui, qui précède sa demande, c'est là que c'est difficile. - Un élève lambda en milieu de septième, tu penses qu'il devrait être capable de faire quoi [face à ses devoirs, de manière autonome] ? - J'aimerais bien idéalement que l'enfant, quand il a sa liste de devoirs de la semaine, [...] sache exactement tout ce qu'il doit faire, dans quel cahier ça se trouve et ce qu'on attend précisément de lui et puis qu'il arrive à faire seul sans que ses parents aient besoin d'être assis à côté de lui pour contrôler chaque virgule [...]. J'aimerais vraiment que l'enfant puisse faire ça heu autonome c'est pas le mot mais tu comprends ce que je veux dire [...]. Après, je sais que ce n'est pas toujours le cas, alors je trouve que les parents doivent toujours avoir un regard un peu éloigné [...]. Je pense que l'enfant a besoin de la caution et du regard de ses parents, mais il n'a pas besoin d'avoir ses parents assis à côté de lui avec un fouet, qu'ils le renvoient dans sa chambre "ah tu sais pas t'écris dix fois ton mot, ah tu sais pas tu l'écris cent fois !" Je pense que ça ne sert à rien.

Interviewé / date	Représentations au sujet des devoirs	
	Avis des camarades (technique de substitution)	Avis personnel
Luc	<ul style="list-style-type: none"> - Ça aide un peu, mais ils n'aiment pas vraiment les devoirs. On n'aime pas vraiment, mais ça aide. - [Ça aide] à mieux travailler pour l'école, et puis comme pour les maths, les livrets, le français et les phrases de dictée. - On préfère jouer. 	<ul style="list-style-type: none"> - J'aime pas trop les devoirs, mais je les fais quand même. - J'ai pas le choix. - [Je les fais] pour mieux réussir à l'école, pour faire de meilleures notes. - C'est ce que je pense, ça m'aide. - Tu arrives à préciser un petit peu comment ça t'aide ? - Non, pas vraiment. - Je préfère jouer dehors, aider mon papa et puis m'amuser, regarder la télé des fois.
Maman de Luc		<ul style="list-style-type: none"> - Il faut aussi se dire que c'est un moment privilégié avec nos enfants, malgré tout, où on est là pour eux et où on travaille avec eux. C'est aussi une approche, voilà. C'est vrai qu'on mène une vie de fou parce qu'on court dans tous les sens. Mais il y a aussi l'approche qu'on peut avoir par rapport aux devoirs, par rapport aux notes, qui fait aussi la différence.
Zoé	<ul style="list-style-type: none"> - Mmh (...) je sais pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - J'aime bien. - Tu peux dire pourquoi - Non - T'aimas bien voilà - Mmh
Maman de Zoé		<ul style="list-style-type: none"> - Moi, je ne suis pas tellement pour les devoirs à la base (<i>rire</i>). Non, mais je sais que c'est obligatoire et que ça peut être très bien, mais je trouve que des fois c'est trop et que ce n'est pas du tout ciblé. Du coup, ça n'apporte pas grand-chose de positif. Enfin pas toujours. Voilà, c'est mon avis.
Julien	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne sais pas parce que c'est les copains et je ne sais pas ce qu'ils font les copains. 	<ul style="list-style-type: none"> - J'aime pas (<i>petit rire</i>). - En fait, ce n'est pas que je n'aime pas, c'est que je n'ai pas envie de les faire. C'est que je préfère faire des trucs qui m'intéressent plutôt que faire quelque chose qui ne m'intéresse pas pendant deux heures. - Tu dis pendant deux heures (.) tout à l'heure, tu m'as dit ça te prend entre cinq minutes et une heure. - Oui mais j'ai l'impression que ça met deux heures à chaque fois. - C'est pas intéressant je trouve. - [Ça sert] à se rappeler des choses pour le lendemain ou réviser (.). C'est tout.
Papa de Julien		<ul style="list-style-type: none"> - Je trouve que les devoirs c'est hyper important. - Pour moi les devoirs ça doit être ça, donc le soir, j'arrive à me répéter et me souvenir de ce que j'ai fait aujourd'hui en classe [...]. C'est ça le but du devoir pour moi. C'est ça dans les petites classes et ensuite il y a une deuxième partie du devoir, c'est la mise en application et d'en faire un maximum. C'est ça qui aujourd'hui manque dans le système. Moi, quand j'étais gamin [...], quand on faisait des maths, il n'y avait pas un exercice de math à faire à la maison, il y en avait six ou sept pour qu'on soit sûr qu'on avait bien compris le mécanisme. - Il y a répéter ce qui a été lu, et après répéter l'exercice jusqu'à ce que ça rentre complètement. Pour moi, les devoirs ça revient à ça. - Pour moi, ce n'est pas anticiper. - [Le papa raconte ses souvenirs d'enfant] Elle avait une méthode d'enseignement qui était assez heu::: donc elle le faisait, c'était au CP ils apprennent à lire et à écrire et le soir à domicile, ce qu'elle demandait [...], c'était de reprendre ce qui avait été fait la journée. - J'avais une prof de math, c'est intéressant comme truc mais qui nous donnait toujours (.) en fait on avait des bouquins de math et la première partie du bouquin de math [...] c'était une activité pour faire venir l'élève à la compréhension du chapitre à venir [...] moi je trouvais ça très compliqué [...] c'était un peu de l'anticipation pour que l'enfant puisse comprendre par lui-même ce qu'on va lui enseigner le coup d'après et (.) j'ai un très très mauvais souvenir de ça parce que [...] c'était une galère parce que personne n'arrivait vraiment [...]. Pour moi [les devoirs] ce n'est pas anticiper.
Enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - La galère que ça va être avec leurs parents ! Il faut que je fasse attention à ce que je leur donne, que ça ne crée pas des guerres à la maison, qu'ils puissent tout faire sans que ça leur prenne des heures, qu'ils puissent encore vivre leur vie d'enfant. - Je ne suis pas convaincue de leur utilité, au fond du fond de moi. [...] Parce que je trouve qu'il y a trop d'inégalités, simplement. Je trouve que ce n'est pas juste, mais (...). - On est une équipe, on est une école. Je ne peux pas me désolidariser des huit autres classes et dire "dans ma classe j'en donne pas". - Je ne donne pas tellement de devoirs. - Je donne des mots à apprendre tout en sachant que c'est déjà compliqué. - Puisque je n'arrive pas à leur faire tout acquérir en classe, donc je tolère qu'il y ait un bout qui soit fait à la maison. - Je sais que c'est compliqué pour ce qui est des exercices [dans le style] des activités de voc. - [...] en début de 7^e c'est vachement difficile de gérer tous les devoirs [...]. - Pour certains, ça fait vraiment partie de leur métier d'élève. Ils savent, ils rentrent à la maison, ils mangent un truc, ils font leurs devoirs puis c'est fini, c'est bouclé, c'est fait. Pour d'autres, je crois que c'est vraiment une corvée. Mais ces devoirs, ça reste vraiment problématique. - C'est quelque chose qu'on pourrait faire en classe, l'apprentissage des mots de voc. On fait un bout, mais on ne peut pas tout faire. - Je propose des pistes mais je ne suis pas complètement ok. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Je sais que certains enfants, je les mets dans une position inconfortable d'apprendre ces mots à la maison avec leurs parents qui vont leur gueuler dessus parce qu'ils ne les savent pas. Il y a un bout où je n'ai pas trouvé comment faire pour que ça se passe mieux. - ((Elle rit.)) [Il y a notre bout à nous, ça veut dire] qu'on devrait peut-être faire les activités avec elle [Aline]. Je ne sais pas, il y a des choses qu'elle ne comprend pas. - Tu en reviens à ta réflexion du début par rapport aux inégalités parce que sa maman n'est pas forcément disponible ? <p>Ce n'est pas qu'elle n'est pas capable, c'est qu'elle n'est pas disponible ! Elle a des petits enfants, et voilà ! Et Aline, elle se débrouille, elle fait du mieux qu'elle peut, mais elle est souvent vraiment à côté.</p>
--

Attentes de l'enseignante			
Engagement	Autonomie	Apprentissage	Communication avec les parents
<ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à leur apprentissage de mots [...] qu'est-ce que tu attends d'eux qu'ils puissent faire seuls ? - Il faut vraiment qu'ils soient concentrés et qu'ils aient mis le bouton sur ok je répète mes mots. Après, l'idée c'est que ces mots, je ne sais pas comment faut dire ça, le lendemain, ils doivent être capable de me dire ok les cinq mots que j'ai appris c'est ceux-là, ils devraient pouvoir me les citer parce qu'ils les ont vraiment effectivement travaillés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu imagines qu'un enfant de quelle année d'école ou quel âge est capable, sans aide, de s'installer à sa place à la maison [...] pour commencer à travailler ? - Je pense que là, en septième, maintenant, ils devraient être capables de le faire. Peut-être avant chez certains, mais je pense que la majeure partie devrait arriver. - [...] avoir tout le matériel nécessaire pour travailler ? - ((Elle rit.)) Je pense que maintenant, ils devraient arriver en septième à avoir tout le matériel. - [...] se mettre à la tâche [...], commencer à travailler, lire les consignes ? - Je pense que là, ils sont capables de le faire. Franchement, je pense. Après, en 5^e – 6^e, je ne peux pas te dire, je n'ai aucune idée. Mais je pense que maintenant, les tâches que je leur donne, ils sont capables de les faire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu attends d'eux qu'ils soient capables d'utiliser une stratégie pour vraiment arriver à mettre [les mots] dans leur tête ? Tu en as parlé explicitement ou simplement tu le fais chaque fois [leur demander d'écrire les mots d'allemand qu'ils ont appris] ? - Oui, explicitement, je leur dis "j'aimerais bien, vous devez, je leur dis même, savoir les mots que vous avez appris. Ce n'est pas au bol". - [Dans] la phrase de dictée, ils doivent être capables de dire "ok, ce mot il est dans le voc". Ça veut dire que dans les trente mots que dure la phrase, s'il y a dix mots de voc, ils doivent être capables de [les] repérer [...] dans cette liste de mots. 	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu te souviens d'avoir parlé autonomie avec les parents en début d'année, en réunion ? - Je pense que je leur ai dit que les devoirs que je donnais, les enfants devraient être capables de les faire seuls. Voilà ce que je leur ai dit. Après, je ne suis pas entrée dans les détails, faire seul ça veut dire aller chercher de l'aide et tout ça. [...]. Et j'ai demandé aux parents justement qu'ils jettent un coup d'œil que ce soit fait, mais juste (.) cautionner que l'enfant a fait son travail, ce qu'on lui demandait [...] juste contrôler voilà et faire des petits pointages, "tu as dix mots d'allemand je t'en interroge cinq.

Interviewé / date	Description de l'autonomie cognitive des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile 1			
	S'organiser			
	Choix du lieu de travail	Organisation et choix du matériel	Organisation du temps	Planification du travail
Luc	– À la cuisine, [...] sur le banc et toujours assez près de la chaise et du lavabo [...]. Je préfère être là que sur une chaise parce que chaque fois je dois bouger et j'aime pas trop.			
Maman de Luc 19.12.17	– C'est lui qui décide où il va travailler ? – Oui et non, parce qu'on a toujours travaillé ensemble à la cuisine. C'est vrai que pour lui c'est systématique, il rentre, il s'installe, il fait ses quatre heures et après il pose ses affaires pour faire ses leçons.	– Est-ce que ça lui est arrivé de ne pas faire ses devoirs ? – Non, ou alors c'est parce qu'il a oublié son cahier à l'école et qu'il en est malade parce qu'en général, maintenant, il a pris l'habitude de faire contrôler son sac par [son enseignante].	– On s'organise pour faire un maximum en général le vendredi quand il rentre de l'école [...] dans ce qui est par écrit. Après, c'est beaucoup plus de la répétition pendant la semaine qu'on a à faire. Donc en général, on travaille comme ça le vendredi, le samedi [...]. – Cette organisation, c'est vous qui la lui proposez ou c'est lui qui la propose ? – En général, c'est moi qui l'ai proposé [...].	– Généralement, [...] il me dit "je fais vite ça et après je peux aller faire mon légo ?" et du coup, il prend le temps de faire son petit travail et après il part.
Zoé	– Dans ma chambre [elle décide elle-même d'aller travailler dans sa chambre]. – Au début, j'allais tout le temps dans la cuisine, sauf qu'il y avait trop de bruit et du coup après, ma maman m'a dit de changer de place pour faire mes devoirs. Maintenant je fais mes devoirs tout le temps dans ma chambre.		– Je les fais à cinq heures. – Je mange mes quatre heures et je monte. Après, je vais commencer mes devoirs. – Comment tu sais que c'est l'heure d'aller faire tes devoirs ? – Parce que je regarde l'heure ((rire)). – Par rapport aux mots (vous avez des mots à savoir, des mots à apprendre pendant deux semaines je crois) tu t'organises comment dans la semaine ? – Je fais tous les jours vingt minutes.	
Maman de Zoé	– C'est très compliqué le lieu, parce que mon rêve, ce serait qu'elle fasse dans sa chambre parce qu'elle a un magnifique bureau qu'elle a reçu il n'y a pas longtemps. Elle a une chambre pour elle toute seule, elle a tout ce qu'il faut dans sa chambre, mais elle n'aime pas du tout ça. – Quand je pense que c'est vraiment adéquat, et qu'il y a trop de bruit, trop d'agitation, je lui demande de prendre toutes ses affaires et d'aller dans sa chambre. Elle le fait, mais elle n'aime pas. Elle ne va pas le faire d'elle-même.		– Elle fait ses devoirs en général le week-end. Elle a déjà avancé au moins la moitié, soit avec moi, soit avec son papa. – [...] Il y avait deux ou trois jours où c'était obligé d'être fait les jours où ils avaient leurs activités. Je voulais que ce soit fait le week-end [...]. – L'idée, c'est déjà de suivre l'ordre des jours parce qu'en général, on ne va pas commencer par faire les devoirs du vendredi donc [...] c'est dans l'ordre des jours. Par exemple, Zoé est obligée de faire déjà les devoirs du mardi [...]. Mais Zoé il faut qu'elle fasse dans l'ordre, parce que ça ne va pas [sinon].	
Julien	– Dans ma chambre – Mon père il est rentré, le bureau est tout en bazar et j'ai dû tout ranger. Ensuite, j'ai dû commencer ((dit-il en chuchotant)). – Il a quoi de bien cet endroit ? – Je ne sais pas, c'est ma chambre. En plus, il fait chaud alors que le matin, maman elle ouvre et il y a tout le temps des courants d'air dans l'appart'. – C'est comment pour toi cet endroit pour travailler ? – Bazar – C'est le bazar, ça veut dire qu'il y a du désordre ? – Hmm [oui] tout le temps, à part quand mes parents arrivent et disent faut ranger. – D'accord, donc c'est le bazar. Ça veut dire qu'il y a du désordre. Mais pour pouvoir travailler de manière efficace, tu en penses quoi de ta chambre ? – Je garde quand même le bazar parce que je trouve (.) c'est pas gênant en fait. – Ça ne te gêne pas pour travailler ? – Non, ça gêne que mes parents.		– Quand je me plante sur le chrono sur le four [...], au lieu de mettre 10 minutes j'ai mis 10 heures. Ah j'y suis passé une heure. – Je me souviens dimanche [...], j'ai fait tous les devoirs pour lundi et mardi j'ai révisé le TA de verbes qu'on a eu aujourd'hui. – Ça veut dire que c'est lui qui décide quand tu dois faire tes devoirs ? – Mmm [oui] ou maman (.) ou moi, parce que des fois quand je les fais ben::: "c'est bien tu les as faits". – Alors en général, c'est toi qui t'y mets tout seul ou c'est eux qui te disent de les faire ? – C'est mes parents. – Tu les fais à quel moment ? – Quand ils me disent qu'il faut faire les devoirs [...] juste après avoir pris le quatre heure [...]. Quand c'est le week-end, c'est le matin. – Je ne les organise pas, c'est je les fais quand je sais que c'est pour dans deux trois jours. Je les relis et je les fais comme je viens de dire. Ensuite je les relis un peu tous les jours ou je les oublie et à la dictée ça tombe et je me souviens juste des mots.	– Tu commences par quoi quand tu apprends tes mots ? – Par les relire. – Et tu termines par (.) ? – Les relire parce que quand j'ai fait la dictée, je relis mes fautes.

<p>Papa de Julien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans sa chambre. On a toujours insisté que ce soit fait dans sa chambre. Alors aujourd'hui, il est assis à son bureau noir parce que [...] faut voir le truc ! Hier matin, je suis arrivé, il était rideaux fermés. Il y avait une petite lampe allumée dans la chambre. Je lui dis tu fais tes devoirs, là ? Alors j'ai ouvert les rideaux, j'ai allumé sa lampe de bureau alors tout à coup on voyait déjà quelque chose. Alors vous voyez, il fait les devoirs dans le noir donc [...] non mais. - Il a toujours fait dans sa chambre [...]. On essaie de les pousser à utiliser leur chambre alors à une époque il les faisait par terre, allongé à moitié par terre en train d'apprendre ses trucs parce qu'on nous a toujours dit oh il y a des enfants qui aiment bien apprendre par terre, alors laissez-les faire. Bon alors on laissait faire. Je crois qu'il s'est rendu compte par lui-même que ce n'est pas très confortable, donc maintenant il est assis à son bureau ((il rit)), voilà. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ça arrive très très très très très souvent [qu'] il se retrouve le dimanche matin et il a oublié le bouquin d'français le bouquin d'math d'anglais. Donc le devoir du mardi qu'on aurait dû faire le dimanche matin [...] ça se reporte tout sur le lundi soir [...] heu ouais il oublie 	<ul style="list-style-type: none"> - Je donne le coup de départ à dix heures [...]. Normalement le dimanche matin, on travaille pour le lundi mardi et comme ça il y a deux grosses périodes de [...] devoir donc il y a le dimanche matin et il y a le mercredi après-midi où on va plu- travailler les devoirs [du] jeudi et du vendredi là et le soir on essaie de faire pas trop. On essaie essentiellement en fait de [...] de réviser des mots à apprendre, réviser des TA²⁸ [...]. On essaie d'évacuer tout ce qui est exercice le week-end, pendant ces grosses périodes, histoire qu'il n'y ait pas le soir encore à faire des exercices d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il prend dans l'ordre, souvent. - (Affirmation E = Il arrive à planifier lui-même son travail pendant la semaine. Il décide lui-même quand il répète ses mots et combien de fois) - Il est capable de le faire, ouais c'est ça maintenant on lui a appris en fait. - (I = Il sait par quoi commencer quand il apprend ses mots) - Oui, il commence toujours par les plus faciles.
<p>Enseignante</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Je pense que cinq mots par jour (...) pour le 80% des élèves, si vraiment ils s'y mettent, en cinq minutes ça peut être fait. 	<ul style="list-style-type: none"> - [...] ouvrir leur agenda, planifier le travail ? - Pfff ça je sais que c'est compliqué pour eux. Donc je pense que là, pour planifier, ils ont peut-être besoin d'un coup de main. L'enfant il va voir le lendemain. Je ne suis pas sûre qu'il voie déjà sur du long terme. Là, c'est un bout que je compte sur les parents quand même. Alors moi je décompose les mots d'allemand : cinq mots, je ne leur donne pas vingt mots pour la semaine mais je décompose [...]. - Savent-ils quel jour tu feras la dictée ? - Tous, je n'ai aucun doute ((elle rit)). - Ils arrivent à planifier eux-mêmes leur travail pendant la semaine ? - Pas aucun, mais très très peu, une part minime ((rire)). - Ils savent par quoi commencer quand ils apprennent leurs mots ? - Oui mais je pense qu'ils n'ont pas tous les mêmes stratégies. Il y en a qui commencent par les mots compliqués, d'autres qui commencent par les mots faciles, et il y en a qui vont par ordre.

²⁸ Test assimilé (correspond à un "petit test")

Interviewé / date	Description de l'autonomie cognitive des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile 2			
	S'autoévaluer		Réfléchir sur son apprentissage, le gérer et le réaliser 1	
	Pré-test, estimation de son niveau au début du travail	Contrôle du travail final / critère de réussite	Compréhension des consignes	Compréhension du sens des mots à apprendre
Luc		<ul style="list-style-type: none"> – Là, c'est toi qui t'es corrigé ? – Euh non. – C'est ta maman ? – Oui – Tu penses quoi de ton travail là ? – C'est pas si mal, je me suis entraîné. – Comment est-ce que tu décides que tu peux t'arrêter ou que tu dois continuer à apprendre tes mots ? – Un moment, j'en ai marre, j'ai mal aux doigts et tout ça. Quand j'écris, je me dis [que] je finis vite ce mot puis ensuite j'arrête un moment et je refais après. – Tu fais des pauses, d'accord et puis comment tu sais que tu dois continuer [...] ou bien que tu peux complètement t'arrêter ? – Quand je suis sûr d'avoir répété assez, je m'arrête et puis quand j'ai fait une fois ou deux, je continue un peu deux fois de plus ou je sais pas. – Je refais trois fois peut-être, puis jusqu'à ce qu'il y ait le test. 	<ul style="list-style-type: none"> – J'ai de la peine à les comprendre. – ((Il lit une consigne.)) Copie les mots qui ont une consonne double, passe ou souligne ces consonnes en couleur (.). C'est pas simple à comprendre celle-ci. – Écris tous les mots possibles avec le déterminant et puis mets-les au pluriel [...]. Avec les pluriels, je sais plus ce que ça veut dire et puis déterminant non plus. 	<ul style="list-style-type: none"> – ((Il essaie d'expliquer un mot de la liste.)) Quelqu'un qui entreprend une entreprise [je ne comprends] pas vraiment celui-ci. – Je considère mon frère d'être un président ou je sais pas quoi... considérer, ben...
Maman de Luc		<ul style="list-style-type: none"> – Comment est-ce qu'il fait pour vérifier à la maison si [...] il les sait assez bien ou s'il doit encore les retravailler. Est-ce qu'il a un système d'auto-vérification ? – En général, [...] quand je lui dicte ses mots, c'est lui qui fait les corrections. Donc il voit lui-même où il a fait des erreurs. – Donc en fait, c'est lui qui vérifie puis vous faites un- – Une contre-vérification, et en même temps je lui explique ce qu'il y a de faux. – Il prend le temps de regarder et il voit où il a fait les fautes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Il comprend les consignes et puis moi c'est vrai que je les fais en général avec lui. Après, je lui donne aussi des pistes pour qu'il puisse faire par lui-même certains exercices. – La plupart [des exercices], il arrivera à les faire tout seul. Il y en a certains, comme le dernier là [celui] où il doit compléter une histoire avec les pieds les vers et les lignes, ça je l'avais signalé justement à la maitresse [...] il n'avait pas l'idée [...]. – Les mettre en colonnes ou bien les mettre par catégories, ça il gère encore assez bien. Parfois, ce qui est plus difficile pour lui, c'est ce qui est adverbe, ce qui est adjectif, des fois il a un petit peu de peine. 	<ul style="list-style-type: none"> – Il n'arrive pas encore vraiment à se rendre compte ce que c'est [à comprendre la signification des mots à apprendre].
Zoé	<ul style="list-style-type: none"> – Tu les écris toujours tous ? ou bien seulement certains ? – Des fois j'(XXX) la moitié, des fois ceux que j'écris c'est par exemple les plus compliqués : c'est çui-là çui-là çui-là non ça ça va çui-là et pi çui-là, autrement c'est bon. Des fois je fais tout tout tout et des fois je fais juste ceux que j'ai montré. – Comment tu sais qu'ils sont compliqués ? – Parce que j'arrive pas à les écrire. – Comment tu sais que tu n'arrives pas à les écrire ? – Parce que je fais tout le temps des fautes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Je les écris d'abord en français et je les fais de tête à côté. – Comment tu sais qu'ils sont écrits justes ? – Parce qu'après je vérifie. – Tu vérifies comment ? – Hmm avec mon cahier. – Tu fais comment avec ton cahier ? – Je cache le français et je regarde l'anglais. – Je photographie le mot rz après je le regarde ici. – Quand est-ce que tu décides que tu as fini (.) qu'ils sont sus tes mots (.) que tu n'as plus besoin de les travailler ? – Quand je sais vraiment les écrire sans faire d'erreur. – [...] C'est quand ta maman te les dicte et qu'il n'y a plus de fautes ? – Hmm [oui] parce qu'elle peut me les redicter jusqu'à ce que je n'aie plus de faute hein, même si je fais juste une faute, je dois tout recommencer. 	<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que tu comprends toujours les consignes des exercices à faire ? – Hmm pas tout le temps. – C'est lequel qui pose problème ? (.) Tu peux me donner un exemple ? – Hmm ben ça – Trouve les mots de ta liste dont les définitions sont les suivantes... c'est quoi qui t'embêtait, là ? – Définition – C'est le mot définition ? tu savais plus ce que ça voulait dire ? – Hmm [oui] 	<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que tu comprends toujours ce qu'ils veulent dire ces mots ou des fois il y a des mots (.) ah là je vois que tu fais une grimace ! – ((rire)) – C'est juste ? C'est une grimace ? Alors (.) tu peux me montrer un mot, par exemple là, que tu ne savais pas ce qu'il voulait dire) – Entreprenant – Et comment as-tu fait ? (...) Tu sais maintenant ce qu'il veut dire ou toujours pas ? – Non – Hmm toujours pas qu'est-ce que tu pourrais faire ? – Je sais pas ((rire)). – Tu n'as pas une petite idée ? – Non – (...) Est-ce qu'il y en a un autre ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Quand ta maman te les dicte ? - Hmm ((oui)) 			<ul style="list-style-type: none"> - Non - Heu (...) considérer tu sais ce que ça veut dire ? - Ah non - (...) D'accord, donc là il y a deux mots un petit peu compliqués (.)
Maman de Zoé		<ul style="list-style-type: none"> - Des fois, elle me dit oui oui maman demain j'ai le test ou alors j'ai appris mon voc. Et je l'interroge et elle ne le connaît pas, mais alors par contre elle est persuadée qu'elle sait, enfin que c'est bon. - Elle n'a pas du tout d'outils pour s'autoévaluer. - Donc c'est vous qui faites le travail d'évaluation, enfin de contrôle ? - Ah oui parce qu'alors là elle ne va pas (...) du moment qu'elle a passé une p'tite minute, pour elle c'est bon. - En histoire et géographie, elle n'a apparemment aucun moyen de contrôler si c'est ok, parce que pff des fois elle trouve que c'est bon et en fait elle n'a même pas compris de quoi ça parlait. - Pour les livrets oui, avec cette application, quand elle arrive, quand elle gagne la médaille de bronze ou d'argent, elle commence à se dire qu'elle les connaît. - Sinon ben il y a moi comme outil [de vérification]. - Elle me demande, sinon il me semble quand même que (... 5'') non alors dans les activités de voc elle n'a pas vraiment d'outil. Elle se lance dans l'activité et si je viens enfin elle ne va pas pouvoir se dire oui c'est bon ce que j'ai fait ou non ce n'est pas bon. - Par contre, en anglais et en allemand, je suis étonnée quand même. Ces dernières fois, elle me disait oui maman je connais mon voc et c'était vrai. Mais voilà, de nouveau, je ne sais pas comment. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les activités de voc qu'ils ont à faire, souvent ils doivent déjà faire la différence entre les noms, les verbes, et ça, Zoé, c'est encore un peu confus dans sa tête. - Ce n'est même pas lié à l'énoncé lui-même qui ne serait pas clair, pas du tout ! C'est déjà qu'elle lit trop vite. Elle ne s'arrête pas aux points, donc elle ne comprend pas ce qu'elle lit. - Quand dans les questions, elle doit aller chercher une définition (...) et qu'elle ne comprend même pas la définition qu'elle lit dans le dictionnaire, moi, franchement, je trouve que c'est compliqué 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors là, c'est un gros problème ! Non pas du tout, elle ne comprend pas la moitié des mots, ça n'a aucun sens pour elle, alors c'est très compliqué !
Julien		<ul style="list-style-type: none"> - Comment tu fais pour décider que tu as assez travaillé ? - Je les dicte parfaitement à ma maman et voilà c'est tout. - Je les dicte tous à maman. Quand elle les dicte ils sont tous justes et quand je les dis, ils sont tous justes. Ben voilà, après je pense que c'est la fin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des fois je ne comprends pas et des fois je comprends. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je n'ai jamais vu qu'il ne comprenait pas non non.
Papa de Julien		<ul style="list-style-type: none"> - (G = Il sait évaluer s'il a bien appris ses mots ou s'il doit encore continuer à les travailler) - On l'aide à faire ça puisque c'est nous qui allons lui dire. On le fait réciter donc. 	<ul style="list-style-type: none"> - (...) Est-ce que vous avez le sentiment qu'il comprend toujours les consignes de ces exercices ? - Moi j'ai surtout vu la liste des mots alors ça je sais::s (.) parce qu'alors lui en fait il me::s (.) oui d'accord si si si je vois (...) ((sourir)) (...) comprendre oui euh est-ce qu'il le fait j'en suis pas sûr en fait hein de faire tout ça (...) (...) c'est ce qui est fait le soir en fait c'est vrai que ça je ne vois pas forcément euh (...) parce que si c'est ce qui est fait tous les soirs un peu parce que je sais qu'il apprend les mots heu en plusieurs fois effectivement (...) mais heu (...). - (H = Il comprend toutes les consignes des exercices qu'il doit faire avec les mots de la dictée) - Ça oui, parce que c'est toujours la même chose donc les consignes ont été expliquées une première fois. 	

Enseignante		<ul style="list-style-type: none"> - [...] vérifier la qualité de leur travail, se relire, se contrôler, s'autoévaluer ? - [...] Pour contrôler, alors ça, je pense qu'ils ne sont pas capables. - Ils savent évaluer s'ils ont bien appris leurs mots ou s'ils doivent encore continuer à les travailler ? - Oui ils savent évaluer, mais ils ne savent peut-être pas comment faire pour (...) je pense que c'est vraiment la plupart parce que quand je leur demande de dire où ils en sont [...] ils arrivent à dire, ils savent où ils en sont. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je pense qu'ils comprennent [les consignes] maintenant, parce que c'est vraiment entré dans une sorte de routine. - Ils comprennent toutes les consignes des exercices qu'ils doivent faire avec les mots de la dictée ? - Non, ils ne comprennent pas tous, [mais] la plupart, je suis optimiste ((elle rit)). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu penses qu'ils comprennent [le sens des mots à apprendre] ? - Quand je distribue la feuille le premier jour, on survole les mots, on explique. Alors il y avait "dévaster" qu'ils ne connaissaient pas, et il y en avait un ou deux autres du style "massif" justement, "massif montagneux" si tu leur dis "massif montagneux" c'est ok mais un "massif" c'était pas ok et je ne sais plus, il y avait un autre mot... mais voilà c'est vraiment du survol hein.
-------------	--	---	---	---

Interviewé / date	Description de l'autonomie cognitive des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile 3			
	Réfléchir sur son apprentissage, le gérer et le réaliser 2			
	Stratégies d'apprentissage	Adaptation des stratégies en fonction des résultats	Faire des choix	Relation à l'erreur
Luc	<ul style="list-style-type: none"> - Je répète avant. - D'abord, je regarde dans le cahier. Ensuite, elle me les dit en français et je les dis en allemand. Ensuite elle me le redit en allemand et moi je les écris. - M.o. Montag m.o.n.t.a.g je me le mets dans la tête, je ferme le cahier et j'essaie de le redire. - D'abord avant de partir le matin, je répète, je réécrit, puis quand je pars des fois vers le chemin, je dis Montag m.o.n.t.a.g et puis Dienstag et comme ça ainsi de suite. - Des fois je les épelle et des fois je les entends. - Juste avant, des fois, on a le temps de répéter et je regarde et puis ensuite je les mets dans la tête et je les mémorise. Ensuite, dès qu'il y a le test, j'arrive facilement. - D'abord je les ai recopiés tous, ensuite ma maman les dictait, je les remettais. - Les remettais ça veut dire quoi ? - Je les mettais sur papier, je les écrivais [...] dans ce cahier et puis ensuite elle regardait les fautes, et je les écrivais trois fois en tout. - J'avais tout recopié plusieurs fois. - Je regarde encore une fois, et puis je vais tranquillement. "Pointu" c'est comme ça, je ferme les yeux et je regarde. Je mets "pointu" p.o.i.n.t.u.e.r. heu "pointu" t.u. et puis ensuite je ressaye une fois et des fois c'est juste et des fois c'est faux, puis ensuite je passe au suivant comme ça. - Donc tu les fais dans ta tête, tu les épelles, tu ne les récris pas. - Je les récris pas. - D'accord, et puis tu fais ça combien de fois ? - Heu, deux fois. - Et puis ensuite pendant la dictée, comment tu penses que tu t'en sors ? - J'essaie de les revoir dans la tête et puis je mets comme ça "pointu" p.o.i.n.t.u. ensuite "entrer" e.n.t.r.e.r., puis je continue comme ça. - Là elle te les a dictés ? - Non - Tu as fait quoi là, tu te souviens ? - Je les ai recopiés. - Tu dis que tu ne connais pas tellement d'autres manières de travailler ? - Non pas vraiment. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors tu te dis quoi quand il y a des mots que tu n'as pas réussi à pas bien récrire ? - Ben qu'il faut qu'on me dicte quelques fois et que je répète un peu plus. - Alors la fois d'après, tu vas faire comment ? - En fait, elle me les dicte d'abord, je répète et ensuite elle me les dicte et j'écris et je fais des erreurs. Ensuite je dois les écrire en bas comme j'avais dit avant. - Tu te dis, quand tu fais un deux, "faudra que je travaille plus !" Tu sais ce que ça veut dire, travailler plus ? - Plus répéter. - Plus, ça veut dire plus souvent ? - Oui, plus souvent. - Et puis tu vas le faire plus souvent, ou bien pas trop ? - Heu... moyennement. - Ça veut dire quoi moyennement ? - Pas trop et un peu plus souvent. - Et puis tu dis que tu ne connais pas tellement d'autres manières de travailler ? - Non, pas vraiment. 		<ul style="list-style-type: none"> - Tu penses quoi de tes résultats de dictée ? - Des fois ça fonctionne et des fois non. - Tu serais d'accord de me donner le résultat de ta dernière dictée ? - La dernière, c'était pas très bon, c'était deux. - Qu'est-ce que tu en penses ? - C'est pas très bien, ça n'a pas vraiment fonctionné cette fois-là. - Tu sais si tu as réussi à bien écrire les mots du voc ? - Hmm... pas tous. - Alors tu te dis quoi quand il y a des mots que tu n'as pas réussi à bien récrire ? - Qu'il faut qu'on me dicte quelques fois et que je répète un peu plus.

<p>Maman de Luc</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Principalement, il les recopie, ça c'est déjà la première chose qu'il fait beaucoup. Il les recopie, il les lit et après c'est vrai que moi je les lui dicte aussi. Alors je le laisse déjà essayer de copier une deux trois fois jusqu'à ce que vraiment il se sente à l'aise avec. Après, je les lui lis et en général, c'est toujours depuis en haut jusqu'en bas et de gauche à droite. - Il ne m'a pas fait d'autres propositions. Pour lui, ça va d'office, il va les recopier comme ça et puis voilà. 			<ul style="list-style-type: none"> - Oh, des fois il essaie d'effacer et de récrire. Je dis non non non non [...]. Il essaie de tricher comme ça, un petit peu, mais après c'est vrai que moi je lui dis mais tu vois celui-ci tu l'as fait faux donc du coup voilà c'est faux pourquoi [...].
<p>Zoé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je les écris d'abord en français, après je cache l'anglais et je les écris en anglais. - Je les écris d'abord en français et je les fais de tête à côté. - Tu me montres comment tu t'y prends (...)? Alors là, je vois que tu regardes un mot et tu l'écris (...). OK et puis ensuite qu'est-ce que tu fais ? - Ça veut dire ? - Ça veut dire là, tu as copié les mots [...]. Pour être sûre de bien les savoir après, tu fais comment pour vérifier qu'ils sont dans ta tête ? - Ben je les regarde et après je les épelle. - Ah, tu les épelles, tu peux me montrer comment tu fais ? Tu fais ça à chaque fois ou bien ? - Oui à chaque fois. - OK, alors vas-y, c'est ça que j'aimerais voir (...), tout ce que tu fais ! - ((Elle épelle plusieurs mots.)) - OK et puis après ? Est-ce que tu fais autre chose ? - Non - Comment tu vérifies qu'ils sont bien dans ta tête ? - Hmm [...] des fois il y a ma maman qui me les redicte et je les récris. - C'est qui qui décide que ta maman te les dicte ? - C'est moi. - [...] Elle me les dicte et je les écris. - Tu arrives bien à les mettre dans ta tête ? - Hmm [oui] et des fois elle fait des phrases. - [...] Tu en penses quoi de ces phrases ? - Facile - Donc vous faites ça sur une petite feuille que tu jettes ? - Ouais - Tu connais une autre stratégie pour apprendre tes mots ? Une autre manière de faire que ce que tu fais ? - Ben lettre après lettre. - Et pour être sûre que ça reste dans ta tête, tu saurais comment faire d'autre ? - Non - Ben apprendre les mots, les récrire, les récrire (...) - Donc ta technique c'est de les récrire les récrire comme tu dis (...) et puis ta maman elle dicte à quel moment (...)? - Par exemple le lundi elle le fait, le mercredi elle le fait, le vendredi elle le fait et pendant les deux autres jours ben (...) - Comment tu fais pour te souvenir de cette règle ? - Hmm je ne sais pas ((rire gêné)). - J'ai vu que tu as des petits codes [sur le cahier]. Si je comprends bien ton code, ceux où tu as mis des petits ronds rouges c'est les compliqués ? - Ouais - Comment tu as décidé que tu les écrivais plein de fois ? - Parce que c'est moi qui voulais faire une bonne note. - Quel conseil ta maîtresse te donne pour apprendre tes mots ? - Hmm je sais pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - [...] C'est intéressant (...) tu pourrais faire mieux quoi ? - Apprendre mes mots. - Qu'est-ce que tu pourrais faire mieux ? ça veut dire quoi faire mieux, en fait ? - Les apprendre plus (...) - Ça veut dire quoi, les apprendre plus ? (...) Je t'embête, hein ? ((éclat de rires)) - Je ne sais pas ((en chuchotant)). - Tu ne saurais pas comment faire d'autre (...) - Non 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu les écris toujours tous ? ou bien seulement certains ? - Des fois j' (xxx) la moitié, des fois ceux que j'écris c'est, par exemple, les plus compliqués c'est çui-là, çui-là, çui-là non, ça ça va, çui-là et pi çui-là, autrement c'est bon. Des fois, je fais tout tout et des fois je fais juste ceux que j'ai montrés. - Alors comment as-tu décidé que tu les écrivais plein de fois ? - Parce que c'est moi qui voulais faire une bonne note. 	<ul style="list-style-type: none"> -

	<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que quelqu'un d'autre t'a donné un bon conseil pour les apprendre ces mots ? – Non 			
Maman de Zoé	<ul style="list-style-type: none"> – Elle n'avait pas de technique pour apprendre ses livrets. – J'ai l'impression que c'est quand même assez aléatoire [ses stratégies]. – À mon avis, elle n'a pas d'outils systématique pour apprendre le vocabulaire et moi honnêtement, j'ai du mal à me mettre dans sa tête à ce niveau-là. – L'idéal ce serait de lui faire écrire, mais elle écrit très lentement parce qu'elle est dyspraxique en fait Zoé. Elle écrit lentement. Je n'ai pas envie de lui surcharger le cerveau en lui faisant écrire parce que je me dis que ça lui occupe de la place dans la tête pour le reste. Du coup, des fois, je ne sais pas ce que je dois faire, ce qui est le plus efficace pour Zoé. – Apprendre toute seule, pour Zoé, c'est quand même compliqué. En tout cas, apprendre les langues toute seule c'est compliqué. Elle n'a pas de moyens mnémotechniques. – Ça ne vient pas du voc, ça vient de la dictée en elle-même. Mettre du lien entre les mots : le verbe il est où ? et du coup, si le verbe est là quel sujet ? etcétera... C'est ça qu'elle n'a pas du tout Zoé. – Qu'est-ce que vous savez de ses stratégies pour apprendre ses mots ? – J'ai aucune idée en fait. D'ailleurs il faudra que je m'occupe de ça [...]. 		<ul style="list-style-type: none"> – C'est dans l'ordre des jours et par exemple, Zoé elle est obligée de faire déjà les devoirs du mardi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elle préfère appeler plutôt que de se tromper et de devoir recommencer (.), pas perdre du temps quoi.
Julien	<ul style="list-style-type: none"> – Je le relis, je regarde ce qui me pose problème, je le relis cinq minutes et après je vais dire à maman "c'est bon tu peux venir" et elle me les dicte. – Je regarde "canot", je me souviens des phrases dictées [...]. J'ai vu que là il y avait "ils descendent en canot", "canot" il n'y a pas de "s". En tout cas, moi je me souvenais de ça, et "canot" il y a un "t" même si on n'entend pas qu'il y a un "t". – Je le relis, je le relis, je le relis, je lis tous les autres, je le relis, je le relis, je le relis, je le relis tous les autres pour pas les oublier. – Est-ce que tu connais d'autres manières d'apprendre les mots ? – Non. 	<ul style="list-style-type: none"> – Si tu fais une mauvaise note, tu penses que c'est parce que tu n'as pas assez travaillé ou parce que tu as fait des fautes d'accord [...] ? – Non, je fais toujours pareil en fait. Souvent les fautes que je fais c'est quand je dois écrire "je descends", ben j'écris "je desce [...]", enfin j'écris le verbe à l'infinitif au lieu de le conjuguer. – J'aimerais peut-être faire plus attention, mais chaque fois que je fais plus attention je relis je relis je relis, je ne trouve pas les fautes et pire longtemps (.). Quand on me les donne ah ben tiens, il y a quatre fautes qui sont apparues (.) donc ben (.) voilà. – Qu'est-ce que tu pourrais faire ? – Je ne sais pas. – Tu ne sais pas (.) Est-ce que t'aimerais faire quelque chose (...) ? Tu aimerais trouver une solution ? – Ben oui, comme ça c'est (.) Papa il arrêterait de me dire les fautes c'est des fautes un peu bêtes et nulles et tes fautes t'aurais pu très bien les éviter. – Est-ce que tu pourrais changer quelque chose dans ta manière de travailler pour faire moins d'erreurs ? – Non – Est-ce que tu aimerais apprendre à change ta manière de travailler ou tu trouves que ce n'est pas important ? – Pff c'est entre les deux. Je ne sais pas comment faire et je trouve que c'est (XXX). – Voilà, tu ne sais pas comment faire, hein, alors est-ce que tu aimerais apprendre à le faire ? – Non enfin en fait, ça m'embête ((il rit)). – Non je ne trouve pas ça tellement important mais je ne sais même pas le faire (XXX). 		<ul style="list-style-type: none"> – Tu penses qu'on peut faire quelque chose pour que tu améliores ces notes, ces erreurs, ou bien il n'y a rien à faire ? – Je pense qu'il n'y a rien à faire parce que c'est comme ça, enfin que je fais les erreurs et je sais pas, je fais des erreurs quoi. – Et tu les feras toute ta vie, voilà c'est comme ça... – Hmm je ne vois pas comment je pourrais faire pour ne plus faire des erreurs.
Papa de Julien	<ul style="list-style-type: none"> – Restituer alors soit à l'écrit, ça dépend ce que c'est, ou soit l'oral soit épeler, ça dépend en fait un peu. – Il essaie de les apprendre. Il les lit et derrière on lui dit écris-les pour t'en souvenir mieux. Alors il les gribouille sur un torchon parce que ce n'est pas là-dedans ((il montre le cahier de maison)). Il les gribouille sur un torchon parce que [...] c'est le 	<ul style="list-style-type: none"> – Changer la stratégie d'apprentissage non, mais par contre ça veut dire qu'il a mal appris quelque part, c'est-à-dire qu'il a mal heu (...) qu'il n'a pas travaillé suffisamment. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ce week-end, c'est lui qui a choisi ce qu'il allait faire. Avant c'était moi qui lui disais alors tu vas d'abord faire l'exercice machin. 	

	<p>genre [...] de chose [...] qui l'intéresse au plus haut point <i>(il prend un ton ironique)</i>). Donc il gribouille ça de manière que vous n'arrivez même pas à lire vous-même [...]. On lui [...] il arrive à les apprendre petit à petit et après quand on les fait réciter, répéter, il y a toujours [...] le mot qu'il ne sait pas. On va lui redire, réépeler. En fait, de le faire au fur et à mesure, ça va lui rentrer dans la tête quoi.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il y a des mots qui sont faciles qu'il va retenir [...] tout seul et d'autres qui sont un peu plus compliqués. C'est au moment de le faire réciter qu'on va lui réépeler le mot : "Là il y a deux "l", rappelle-toi !" – <i>Vous n'avez pas vu de stratégies différentes en fonction des types de mots ou des types de difficultés ?</i> – Non, je ne l'ai pas vu faire. Peut-être qu'il a mais je n'ai pas vu faire. – Là où il a vraiment du mal, on va le faire à l'oral avec lui. – On le fait réciter, on voit les erreurs donc on lui dit là il y a un e [...]. 		<ul style="list-style-type: none"> – Je lui dis maintenant tu fais le [...] truc d'allemand. Il dit non, non, il faut que je fasse mon français parce que::: je ne sais pas quoi. Bon ben écoute, fais ton truc. – Dimanche il s'est organisé lui-même, c'est à dire [...] il a fait le choix de dans quel sens il voulait faire les choses. – C'est lui qui a dit non non, je ne fais pas ça parce que je lui ai dit fait ça maintenant, il a dit non non je fais ce truc-là parce que c'est la même matière. 	
<p>Enseignante</p>	<ul style="list-style-type: none"> – On leur propose quizlet ou à certains je leur propose des étiquettes mais voilà quoi. – On parle d'autonomie, mais ils ne mettent pas assez de sens derrière pour se dire ok, j'ai des mots d'allemand, elle me demande d'en apprendre cinq par cinq, ben je cache, je joue, je les écris, je fais des étiquettes, je vais sur quizlet. – <i>Donc tu attends d'eux qu'ils soient capables d'utiliser une stratégie pour vraiment arriver à les [les mots d'allemand] mettre dans la tête ?</i> – Voilà, vraiment arriver à les mettre dans la tête. – <i>Est-ce que tu sais comment ils font pour apprendre leurs mots de voc ?</i> – La majeure partie se les fait dicter. – <i>Et puis avant, tu sais avant la dictée (.) la dictée c'est le processus d'apprentissage tu penses ?</i> – Je pense qu'ils se font dicter leurs mots plusieurs fois, et après ils se font dicter les phrases qu'on fait. Il y a des parents qui font des autres phrases, mais alors à part ça, non je ne sais pas. Je sais qu'ils doivent copier plein de fois quand ils f- <i>(elle rit)</i>. Il y en a quand même qui copient en couleur ou comme ça ou qui ont des espèces de stratégies, mais peu. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>[...] changer de stratégie si nécessaire, s'ils ont fait des mauvais résultats ?</i> – Tout seul ? Je ne pense pas là. Mais quand ? Je ne sais pas parce que je ne suis même pas sûre qu'en 9^e -10^e -11^e certains le fassent. Je pense que sans accompagnement, sans aide, je ne suis pas convaincue (...). Même nous, en tant qu'adulte, [...] se remettre en question et dire "ok, là ça ne joue pas, il faut que je me remette (.) faut une sacrée heu [...]. – <i>S'ils font une mauvaise note, ils changent leur manière de travailler pour améliorer leur résultat ?</i> – C'est délicat, je ne sais pas (...) quelques-uns. 		

Interviewé / date	Description de l'autonomie cognitive des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile 4		
	Réfléchir sur son apprentissage, le gérer et le réaliser 1		
	Attitude face à la difficulté	Demander de l'aide	Se poser des questions (attitude réflexive)
Luc		<ul style="list-style-type: none"> - Je demande à ma maman ce que ça veut dire. - Pour la dictée, tu leur demandes quoi ? - S'ils peuvent me dicter des phrases. 	
Maman de Luc	- Il s'accroche, il ne baisse pas les bras, même s'il a des difficultés, il baisse pas les bras.	- S'il a des questions, il n'hésite pas à poser des questions.	
Zoé			
Maman de Zoé	<ul style="list-style-type: none"> - Elle ne commençait même pas, en fait. Elle était devant son agenda, elle le regardait, elle ouvrait le cahier et c'était fini. Qu'est-ce que je dois faire ? Mais, je ne comprends pas... C'était directement je comprends pas, alors qu'elle n'avait pas pris vraiment la peine de lire l'énoncé ou bien elle l'avait lu, mais elle n'avait pas compris. Alors après, une espèce d'effolement, une espèce d'angoisse devant l'énoncé. - Elle a pris tellement l'habitude de toujours avoir besoin de quelqu'un, même plus pour se rassurer qu'en fait c'était un réflexe. Elle ouvre ses (.), tout de suite maman tu peux venir ? - Dès qu'il y a une petite difficulté ou qu'elle sent que ça ne va pas aller aussi vite qu'elle veut, par exemple en math, souvent, et bien là, directement, elle appelle pour qu'on l'aide. - Je pense qu'être toute seule dans sa chambre face des fois à des choses difficiles, alors non, elle n'aime pas du tout. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'elle a eu une moins bonne note à la dictée, elle m'a dit : maman, là il faut vraiment que tu m'aides à apprendre mieux mon voc ! Alors je vais l'aider. - Donc elle vous a demandé, ça fait partie de son autonomie, elle est venue vous demander de l'aide. - Elle ne m'a pas demandé les bonnes choses, parce que toutes ses fautes de dictées, c'était essentiellement des fautes de grammaire et de conjugaison. Il y avait une ou deux fautes d'orthographe, alors elle me dit : mais maman tu dois m'aider mieux à apprendre mon voc ! Je lui dis mais ton voc tu le connais très bien ! [...] 	<p>Elle n'a pas cette autonomie [...]. Pour elle, faire le travail de "tiens, là heu::: ce nom, ce mot, il est au pluriel ? et en fait là, l'adjectif, il va avec quel nom ?" enfin ça, elle ne fait pas.</p>
Julien		<ul style="list-style-type: none"> - À qui est-ce que tu pourrais demander quelque chose pour trouver une solution ? - À la maitresse - Tu pourrais lui demander quoi ? - Je ne sais pas. - Ça vaudrait la peine d'y réfléchir ? - Ouais. - C'est quoi, là, que tu aimerais demander à la maitresse ? - Relire la dictée, voir s'il y a des fautes bêtes. - Relire la dictée, ça veut dire quoi ? - Ben elle relit la dictée, elle me dit où il y a des fautes un peu bêtes, un peu nulles. - Qu'elle te dise où il y a des fautes ? - Mais elle n'accepterait pas parce que c'est un peu donner des réponses. - Alors qu'est-ce qu'elle pourrait faire d'autre ? - Je ne sais pas - Est-ce que des fois tu demandes de l'aide ? - Oui des fois, mais très rarement ! Souvent je ne sais pas quand il faut demander de l'aide ou pas. 	
Enseignante		<ul style="list-style-type: none"> - Ils viennent te poser des questions sur les consignes ? - Pas tellement, de temps en temps [...] mais rare... Je ne sais pas, peut-être deux ou trois élèves sur toutes les activités. 	

Interviewé / date	Description de l'autonomie politique des élèves face à leur apprentissage de mots lors des devoirs à domicile		
	Connaissance des règles	Relations de l'élève avec les règles	Opinion au sujet du barème des notes de dictée
Luc		J'aime pas trop les devoirs mais je les fais quand même [...] j'ai pas le choix.	
Maman de Luc			
Zoé	<p>– <i>Qu'est-ce qu'il se passe si tu ne fais pas un devoir ?</i></p> <p>– J'ai une croix dans l'agenda <i>((elle rit))</i>.</p> <p>– <i>Et puis ça fait quoi, cette croix dans l'agenda ? C'est quoi le système ?</i></p> <p>– Si par exemple on a trois croix dans le même mois on doit aller voir le directeur. Si on a six croix dans le même mois on doit aller avec nos parents chez le directeur et si on a neuf croix dans le même mois on doit aller avec nos parents chez le directeur et faire en plus une punition.</p>		
Maman de Zoé		<p>– Elle est obligée, elle doit y passer, elle a compris que de toute façon tant qu'elle n'avait pas fait ses devoirs, ben elle ne faisait rien d'autre.</p> <p>– Je ne dis pas que c'est une partie de plaisir, mais elle a compris qu'elle n'avait pas le choix.</p>	<p>– L'échelle, elle est vachement dure. Ma fois, ce n'est pas la maitresse qui choisit.</p> <p>– C'est quand même difficile d'avoir [...] 100% (.) 93% ça fait quatre, heu... chapeau hein, faut y aller faut y aller.</p> <p>– <i>Lui, il vous fait des commentaires par rapport à ça ?</i></p> <p>– Non</p>
Julien		<p>– Je ne les avais pas faits [...] parce que maman elle n'avait pas dit [...] donc du coup, je ne les ai pas faits tout seul [...].</p> <p>– <i>Tu m'avais dit heureusement parce que si ma maman elle avait vu [...] elle m'aurait fait travailler [...] et c'est pour ça que tu étais content qu'elle ne les ait pas vus.</i></p> <p>– Ouais <i>((il rit))</i> parce que si je ne les fais pas, du coup je n'ai pas à les faire ! Si je ne les ai pas faits, du coup je peux faire ce que je veux faire au lieu de faire la dictée.</p> <p>– <i>Il se passe quoi quand tu ne les fais pas ?</i></p> <p>– Ben j'ai quasiment (.) j'ai une note pas très très bonne.</p>	
Papa de Julien		<p>– <i>(affirmation A = Il sait quel jour la maitresse fera la dictée)</i></p> <p>– Ça, il sait, c'est toujours le mercredi. Alors ça, il sait.</p>	
Enseignante		<p>– Des fois j'ai l'impression qu'ils me jouent un peu la trignolette et qu'ils ne font pas dix minutes, alors je marque "j'ai des doutes que t'aies mis dix minutes pour faire ça la prochaine fois je sais pas quoi" et ils font attention... enfin... oh mais il y en a quand même, on ne peut pas savoir, mais quand même enfin <i>((elle rit))</i>... ou alors il me dit "là j'ai bloqué" alors ok, ça peut expliquer, mais maintenant [avec] l'expérience, je sais quand même chacun à peu près en dix minutes ce qu'il arrive à faire.</p> <p>– Ils font leurs devoirs.</p>	

Interviewé / date	Composantes motivationnelles et affectives			
	Se motiver, vouloir 1			
	Perception de sa compétence	Perception de contrôlabilité	Résultats en classe	Sentiments, réaction face aux résultats
Luc	– [Il se sent « peu capable » d'apprendre ses mots de voc]. (questionnaire)	– Là y a un peu trop. – <i>Hmm y a un peu trop de mots ? qu'est-ce que tu pourrais faire avec ça ?</i> – J'sais pas (...). – <i>Tu aimerais demander de changer quelque chose ?</i> – Heu peut-être (...). – <i>Qu'est-ce que tu aimerais demander de changer ?</i> – M'en enlever peut-être quelques-uns. – <i>Tu oserais demander à [ta maitresse] ou bien tu n'oses pas tellement ?</i> – Pas tellement.	– <i>Tu serais d'accord de me donner le résultat de ta dernière dictée ?</i> – La dernière, c'était pas très bon, c'était deux.	– C'est pas très bien, ça n'a pas vraiment fonctionné cette fois-là.
Maman de Luc		– <i>Il n' imagine pas qu'il pourrait proposer autre chose ou dire quelque chose au sujet de ce barème ?</i> – Non, non. – Oh, il est conscient que l'échelle est quand même euh voilà mais c'est (.) il ne fait pas de commentaire... non pour lui, c'est voilà il se fie à la règle. – <i>Il ne vous a pas dit qu'il voudrait changer quelque chose à ce travail ?</i> – Non, il ne se plaint pas.	– Qu'il me fasse un trois et demi, qu'il me fasse un cinq, du moment que je sais qu'il a fait du mieux qu'il pouvait c'est le plus important. Alors c'est vrai que les dernières notes de dictée, ben c'est trois et demi... mais je sais qu'avec les difficultés qu'il a au niveau dyslexie dysorthographe il ne va pas (.) [...]. Pour moi, le fait qu'il ait fait un trois et demi, c'est comme s'il avait fait un quatre ou un quatre et demi. Il s'est donné la peine de le faire, après il a vu lui-même les erreurs, on les a corrigées ensemble mais voilà.	– Il est content du travail qu'il fournit, donc voilà. C'est vrai que des fois, il arrive, il fait un petit peu la tête "j'ai fait deux et demi ou trois".
Zoé		– <i>Qu'est-ce que tu aurais envie de demande de changer dans ce système de mots à apprendre ? Tu aurais une proposition à faire ?</i> – Qu'il y ait moins de mots. – <i>OK, tu aurais une autre idée ?</i> – Non – <i>Tu trouves que c'est beaucoup ?</i> – Ouais – <i>Il y en a combien là ?</i> – Trente – <i>Est-ce que tu oserais le demander à ta maitresse ? Tu oserais lui dire est-ce que je peux avoir moins de mots à savoir ?</i> – Hmm non ((elle rit)). – <i>Pourquoi ?</i> – Je ne sais pas.	– <i>Tu peux me dire la note que tu as fait la dernière fois ?</i> – Quatre et demi	– <i>Tu penses quoi des notes que tu reçois ?</i> – Ça va. – <i>Ça veut dire quoi ça va ? ((rire))</i> – Je pourrais mieux faire.
Maman de Zoé	– Ohh j'ai pas envie de faire là, je fais pas, tant pis [...]. Je crois que c'est les activités de voc, parce que pour elle c'était trop compliqué, trop long [...]. Si elle ne fait que dix minutes, elle n'a même pas fait un exercice, donc elle n'ose pas. Elle doit quand même le finir et elle se rend compte qu'un ce n'est pas assez, du coup c'est vite	– <i>Est-ce qu'elle vous a dit qu'elle aimerait changer quelque chose au système des mots à apprendre (.) ? des exercices (.) ? Elle vous a déjà fait des propositions ou des demandes ?</i> – Non, elle a dit que je devais mieux l'aider. Mais non, elle n'a pas fait de demande. – Quand elle bloquait sur quelque chose ou bien quand moi j'estimais que c'était trop difficile pour Zoé, j'avais le droit de biffer l'exercice. Par	– <i>La dernière elle a fait quatre et demi, mais ce n'est pas grave.</i>	

	une montagne pour elle, ces activités de voc.	contre, cette année, elle a dit une fois ou deux "oh j'ai pas envie de faire, là je fais pas, tant pis". Je lui ai dit mais non mais Zoé, là je n'ai pas eu l'aval de la maitresse comme quoi j'avais (...).		
Julien	– Non je ne trouve pas ça tellement important [de savoir comment changer de stratégie] mais je ne sais même pas le faire.	– Il me coupe au milieu d'une vidéo, ça m'embête un peu ! "DEVOIRS !" Papa il rentre fort, donc comme je suis devant la porte, j'ai à chaque fois peur de me la prendre et il crie "DEVOIRS !" et du coup, là, ça veut dire (.) devoirs (.) direct.		<p>– Il se passe quoi quand tu ne les fais pas ?</p> <p>– Ben j'ai quasiment (.) j'ai une note pas très très bonne.</p> <p>– Et tu en penses quoi ?</p> <p>– (...) Rien ((<i>petit rire</i>)). En fait, c'est je pense pas (.) ((<i>tout doucement</i>)). En fait, je vais me faire engueuler parce que j'ai une mauvaise note.</p> <p>– <i>Hmm et tu te dis quoi dans ta tête ?</i></p> <p>– Heu::: rien.</p> <p>– Tu ne te dis rien (...) Tu penses que tu fais une mauvaise note à cause de quoi ?</p> <p>– En fait ça, je m'en fiche parce que ben, j'ai fait une mauvaise note parce que j'ai pas travaillé.</p>
Papa de Julien		– On est quand même toujours derrière.		<p>– Il se donne du mal pour apprendre ses mots, mais en fait il n'y arrive pas, donc il fait trop de fautes à la dictée, donc ça le démoralise un peu.</p> <p>– Tant que ça ne lui paie pas de point, ça va. Mais voilà, ça lui coûte un demi-point, donc en fait c'est quelque part la punition. Il a eu quatre et demi au lieu de cinq et donc je lui dis voilà, t'as perdu.</p> <p>– Ça m'est déjà arrivé de lui montrer, là tu vois t'as eu 26 points [...] et tu aurais eu 27 points et ben tu aurais eu quatre et demi ou cinq et en fait ça, je pense que rien que de lui mettre le doigt là-dessus et dire [...] et ça c'est quoi la faute ? L'accent ! Quand je lui dis ça, ça va dans l'apprentissage de l'autonomie. Il comprend que c'est dommage, quoi, et c'est là où il comprend que ça vaut peut-être le coup de mettre l'accent quoi (...) et de se relire.</p> <p>– Il a eu six à son TA, alors il était super content.</p> <p>– Ça s'est un peu amélioré là. Mais en début d'année, ce n'était pas très (...) mais il n'y a pas que les mots, il y a aussi la partie grammaire, il y a des mots qu'il n'a pas retenus et en fait ce mélange, ces problèmes de grammaire, d'accords (...).</p> <p>– Si on faisait juste une dictée des mots, il aurait à chaque fois cinq.</p>
Enseignante			<p>– Je leur demande assez souvent "tu m'écris les cinq mots que tu as appris pour aujourd'hui", sans les laisser regarder dans leur cahier. Là, certains se décomposent. Ça veut dire qu'ils ont appris leurs mots, mais ils les ont survolés, enfin, ils ne les ont pas encore intégrés.</p> <p>– En général, les mots de voc sont acquis. Alors après ce n'est sûrement pas grâce aux activités ! Je pense qu'il y a un boulot qui est fait à la maison par les parents au niveau de la dictée. Mais franchement, il y a peu de fautes sur les mots de voc pur.</p>	

Interviewé / date	Composantes motivationnelles et affectives 2		
	Se motiver, vouloir 2		Gérer ses émotions
	Sens et valeur donnés au travail	Attributions causales	Émotions vécues durant les devoirs
Luc	<ul style="list-style-type: none"> - [Je fais mes devoirs] pour mieux réussir à l'école, pour faire de meilleures notes. - Tu penses que ça sert à quoi d'apprendre ces mots ? - Je ne sais pas trop (.) pour le français, pour quand on sera grand, pour que ça soit plus simple. - C'est quoi qui sera plus simple ? - On saura comment on les écrit si on doit les écrire une fois. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu penses que c'est grâce à quoi ou plutôt à cause de quoi que tu fais ces notes ? Tu m'as parlé d'un deux... - C'est car j'ai sûrement pas assez répété parce que des fois j'oublie de répéter et puis dès que c'est le jour que je dois faire la dictée, ben je me dis oh mince et puis je vais vite répéter avant qu'on parte un peu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des fois j'ai pas envie, puis d'autres ça va, comme ça, tranquillement. - Des fois excité, assez souvent. - Tu arrives à décrire comment excité ? - Que ce soit fini l'école. Comme samedi mon parrain vient, mon parrain vient pour Noël [...] et je suis excité pour les cadeaux et tout ça. - Excité, ça veut dire que tu te réjouis beaucoup d'autre chose en fait que les devoirs, t'es dans un état d'excitation. - Quand je fais des légos, quand les leçons je vais les finir et ben je suis excité que ce soit fini pour aller dehors aider mon papa ou pour jouer. - D'accord, excité ça veut dire que tu te réjouis de faire autre chose. - Hmm - Et cet état d'excitation, tu penses qu'il t'aide à bien faire tes leçons ou bien qu'il te déconcentre ? - Heu me déconcentre un peu. - Est-ce que tu sens d'autres émotions [...] ? - Des fois un peu déçu (...) pour faire mes leçons... quand il pleut je ne peux pas aller dehors quand il neigeait avant et maintenant il pleut et ben je me dis ohhhh il ne neige plus, je ne peux plus sauter dans la neige, faire du bob et tout ça et pi voilà. - Des fois je suis découragé et des fois non.
Maman de Luc	<ul style="list-style-type: none"> - À vos yeux, l'apprentissage de ces mots ça a quel sens ? - C'est vrai que c'est important de toute façon qu'ils aient ces mots qu'ils vont utiliser dans le langage courant donc voilà, c'est bien qu'ils le fassent [...]. Moi je trouve que c'est assez sympa ces petits vocabulaires, et ces activités à côté aussi, ça leur permet justement de chercher, de dire "ben tiens, ce mot est-ce que ça ce serait l'adjectif qui correspondrait le plus, le moins ?" enfin voilà. - Et lui, vous pensez qu'il arrive à faire des liens justement entre ces exercices et puis les mots ? - Peut-être qu'il fait, oui. Il n'a peut-être pas forcément la même approche que nous, mais des liens il y en a de toute façon entre les activités donc il s'en rend compte quand même. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est vrai que la dernière note de dictée, c'est trois et demi, mais je sais qu'avec les difficultés qu'il a au niveau dyslexie dysorthographe, ben il ne va pas (.) voilà. 	
Zoé	<ul style="list-style-type: none"> - Tu penses que ça sert à quoi d'apprendre ces mots ? - Hmm (...11'') pour faire une meilleure note à sa dictée - Tu aurais une autre piste ? - Non - Et les exercices que tu dois faire avec les mots à apprendre, tu penses que ça sert à quoi ? - Mmh (...) je sais pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le quatre et demi, tu n'étais pas très contente. Pourquoi tu penses que tu as fait quatre et demi ? Pourquoi tu n'as pas fait cinq ou cinq et demi ? - Parce que je n'ai pas assez répété mes mots. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contente, joyeuse
Maman de Zoé	<ul style="list-style-type: none"> - L'histoire, c'est une catastrophe. Elle ne comprend pas, pour elle ça n'a aucun sens l'histoire. Elle me dit d'ailleurs "maman je déteste, je trouve ça stupide." - Lire et comprendre un énoncé et lui donner du sens, ce serait déjà un bon travail pour Zoé. - Je pense que c'est très bien, je trouve juste que des fois les questions sont trop difficiles pour Zoé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non je ne sais pas si c'est la répétition d'écrire un mot si (.) c'est à force de le voir écrit, je pense quand même que de le manipuler dans différentes phrases, parce qu'elle passe beaucoup par l'écrit. Donc je pense que c'est clairement ça qui l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je la trouve très très courageuse [...]. - Souvent elle sentait que tout d'un coup il y avait les copines dehors et son frère qui avaient fini et une sorte d'angoisse d'être la seule à n'avoir pas fini. - J'ai l'impression que ça l'affole, les activités de voc. Ça l'affole parce qu'elle se dit qu'elle doit faire dix minutes et que si elle ne fait pas assez en dix minutes, la maîtresse ne va peut-être pas être très contente. - Pour moi c'est une angoisse quelque part. C'est pour se rassurer. Elle n'aime pas être toute seule dans une chambre. Elle a besoin d'occuper l'espace

	<ul style="list-style-type: none"> – Le but c'est quoi en fait tous ces exercices... Moi j'ai cru comprendre que le but de tous ces exercices avant tout c'est quand même de mémoriser le voc. Après, évidemment, je pense qu'elle [la maitresse] essaie toujours d'appuyer, d'approfondir tout ce qui est justement accord dans la phrase etcétéra. C'est bien le problème, c'est que pour Zoé c'est déjà beaucoup d'apprendre du voc, alors tout mélanger, voilà, c'est ça le problème. – Des fois, je me demande si les profs de langues elles donnent du sens [...] parce que des fois j'ai l'impression que Zoé, elle apprend par cœur juste des blocs [...]. Pour elle, c'est hyper dur parce que si elle doit tout apprendre par cœur sans qu'il n'y ait aucun sens nulle part [...], c'est compliqué. 		<ul style="list-style-type: none"> avec plein de bruit [...], il faut qu'il y ait plein d'agitation autour d'elle, donc je pense qu'être toute seule dans sa chambre face des fois à des choses difficiles alors non, elle n'aime pas du tout. – Apprendre le livret, c'était juste le calvaire ces deux dernières années pour elle. C'était dur en tout cas de l'apprendre oralement, c'était compliqué. – Je trouve que ce n'est même pas constructif pour Zoé parce que par moment, ce qui est censé l'aider à approfondir une notion, ben c'est juste trop pour son cerveau et ça fait l'inverse, ça l'énerve. – Je l'entends rarement râler. Par contre, elle est super contente quand elle a fini [...]. On sent que pour elle, c'est quand même un moment difficile, mais elle ne va jamais pleurnicher ou faire une crise. Ça lui est arrivé quelques fois oui de me faire une crise.
Julien	<ul style="list-style-type: none"> – Tu penses que ça sert à quoi d'apprendre ces mots ? – Faire des bonnes notes. – Papa il arrêterait de me dire que les fautes c'est des fautes un peu bêtes et nulles et tes fautes t'aurais pu très bien les éviter. – À autre chose ? – Non c'est tout. 	<ul style="list-style-type: none"> – [...] Tu penses que tu fais une mauvaise note à cause de quoi ? – Je m'en fiche parce que j'ai fait une mauvaise note parce que je n'ai pas travaillé [...] ou je me suis trompé sur les accords. – Je ne fais pas attention. – Tiens, il y a quatre fautes qui sont apparues donc ben (.) voilà. 	<ul style="list-style-type: none"> – Inquiet [...] En fait, c'est la prof. Elle a mis des mots dans l'agenda et je n'aime pas tellement montrer les mots dans l'agenda. C'est pas tout le temps [...] c'était la remplaçante qui a mis un commentaire et je n'ai pas tellement envie qu'il le voit. – C'est plus heu::: pas envie [...], pas du tout envie quoi.
Papa de Julien	<ul style="list-style-type: none"> – Le problème de son apprentissage des mots c'est qu'il ne voit pas l'intérêt. – C'est compliqué parce qu'en fait, c'est une démarche qui est très heu (...) ce n'est pas comme quand vous faites un devoir de math, où il faut avoir le résultat (.) là, il faut apprendre un truc bêtement, et c'est ça qui est compliqué ! C'est d'apprendre bêtement quelque chose. – Je trouve que c'est essentiel [...]. Le français ça sera utilisé dans toutes les matières [...]. C'est compliqué d'apprendre des listes de mots, c'est vrai que ce n'est pas drôle. 	<ul style="list-style-type: none"> – On s'est dit qu'il n'est peut-être pas assez mûr. – Il faut un quart d'heure pour apprendre qu'à territoire il y a un "e", voilà, donc il y a deux "rr" [le papa relève la difficulté de Julien à s'investir et à réussir dans cette tâche sans intérêt en opposition à des activités qui le passionnent comme apprendre le nom des dinosaures, ce qui ne lui pose pas de problème de mémorisation]. – Ce n'est pas intégré du tout et ça je dirais que c'est embêtant, parce qu'il fait des erreurs [...] à son verbe et donc [...] je n'ai pas l'impression que c'est travaillé en amont. – Ça veut dire qu'il a mal appris quelque part, c'est-à-dire qu'il n'a pas travaillé suffisamment. – Il les connaît à peu près, par contre il a oublié l'accord mais ça arrive qu'il y ait un mot ou deux ou trois où il a une erreur. Ça veut dire qu'il a mal appris le mot [...]. Je dirais plus qu'il s'est fait avoir par la grammaire, par les fautes d'étourderie, par les "s" qu'il a oubliés [...]. Bien sûr qu'il a des fautes de mots, hein, bien sûr j'dis pas ! 	<ul style="list-style-type: none"> – Là pour le coup, il maîtrise, il est super content. – Là il était tout content hier, parce que je lui ai dit ben voilà, la réponse elle est écrite là, tu vois elle est sur internet.
Enseignante	<ul style="list-style-type: none"> – Ça leur permet, le jour, c'est bête hein, où il y a les ECR²⁹, d'être à l'aise avec toute une partie des ECR parce que ça a vraiment été drillé drillé drillé. [...] Je mets un tout petit peu de sens par rapport à ça. – Est-ce que pour toi ce travail [d'apprentissage de mots à la maison] c'est plutôt un travail d'apprentissage ou de révision ? – À la maison, là ils sont plutôt dans une phase d'apprentissage... faudrait peut-être faire en classe ((elle rit)). 	<ul style="list-style-type: none"> – [J'attribue ces résultats] à plusieurs choses. Je pense qu'il y a quand même au niveau des activités une petite part, je pense que le boulot qu'on fait en classe où vraiment on analyse chaque mot, on essaie d'expliquer la construction [par exemple] bêtement à "petit" il y a un "t" parce qu'on dit "petite"... Certains, je pense que ça leur parle quand même ! On donne des trucs : "désespérer" il y a plein d'accents, c'est comme s'il pleurait [...], je pense que ça les aide. Je pense que c'est aussi grâce à cette partie-là qu'on fait en classe. Après il y a plein de boulot qui est fait aussi à la maison, donc je pense que c'est plusieurs facteurs qui font que ça marche. 	

²⁹ ECR = Épreuves communes de référence, soumises au mois de mai aux élèves en fin de 4^e, 6^e, 8^e et 10^e année

Interviewé / date	Besoins et ressources des élèves lors de l'apprentissage de mots à domicile 1		
	Besoins	Qui aide ?	Comment ?
Luc	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu aimerais demander de changer ? - M'en enlever peut-être quelques-uns. - Moi je fais à la cuisine et Damien aussi. Moi je suis là et lui il est là. Des fois, quand j'ai de la répète, lui il va faire au salon [...] pour qu'il puisse répéter et pour pas que ça me déconcentre. Des fois ça peut être l'inverse. - Quand il doit répéter un peu l'anglais, il va au salon et puis moi je reste à la cuisine. Je l'entends pas et ça me déconcentre pas. 	<p>Ma maman Mon papa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elle me dit en français ma maman. On fait les deux, et moi je dis en allemand comment c'est et ensuite j'écris en allemand exactement comme ça s'écrit. - Elle dit Montag, moi m'écris Montag et puis c'est tout. - Est-ce qu'ils t'aident à un autre moment pour apprendre tes mots ? - Pour faire euh les ah comment on appelle les (.) - Les exercices ? - Oui voilà [...], ils m'aident quand il y a des mots que je ne comprends pas et pour faire aussi. - J'ai inventé et puis elle m'a corrigé. - Je préfère répéter avec mon papa quand y:: (.) 5x7 et pi je dis la réponse. - C'est maman qui lui dit d'aller au salon.
Maman de Luc	<ul style="list-style-type: none"> - On répète un vocabulaire, on va le répéter relativement tous les jours pour qu'il soit au point pour le moment de l'interrogation. - C'est vrai que ben quand il fait beau le soir et qu'ils rentrent de l'école, ils n'ont envie que d'une chose, c'est d'être dehors. - Autant prendre de l'avance le vendredi [...], ça leur permet après de leur libérer du temps dans la semaine. - Est-ce que c'est lui qui vous demande quand il ne comprend pas ou c'est vous qui testez un peu ? - Alors c'est moi qui teste en général. Je dis "tu sais ce que ça veut dire ?" Là il me dit non et voilà, c'est là que je lui donne l'explication. - Il a particulièrement besoin de votre aide pour quoi ? - Alors généralement, c'est plutôt pour l'anglais et l'allemand. Ça pour lui c'est très compliqué [...] et puis "comment je dois les prononcer ?" Après tout d'un coup il essaie de faire son accent anglais et je lui dis "mais laisse tomber l'accent anglais ((rires)) essaie de le dire simplement !" mais c'est vrai, je vois que dans les langues pour lui c'est difficile. - Il n'y pense pas (à travailler sur quizlet) et peut-être qu'il est plus à l'aise de le répéter comme ça, avec moi. Je ne sais pas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Je suis à côté en général avec Luc oui. - Si je peux lui apporter des explications complémentaires ou alors lui donner des petites astuces qui peuvent l'aider à y arriver, ben c'est toujours agréable pour lui aussi. - Ça dépend, ça peut être pour les mots, principalement quand il y a un son comme le [s] j'avais lui dire si c'est [s] c'est deux "s", si c'est [z] tu mets qu'un seul "s" donc c'est ce genre de petit (.) voilà après ça peut être aussi une terminaison en lui disant oublie pas qu'on dit habi(.)tude donc c'est un "t" à la fin. - Ça vous convient qu'il soit à la cuisine ? - Tout à fait oui parce que ça me permet aussi de le laisser parfois de se débrouiller pour certaines choses tout en étant quand même à proximité s'il a des questions. - C'est vrai que je lui donne aussi des pistes pour qu'il puisse faire par lui-même certains exercices et puis on regarde ensemble, on en discute. - On l'a fait vraiment ensemble parce que voilà il n'avait pas l'idée, il ne savait pas trop quoi mettre et après je lui ai fait une proposition et ça a pris la suite en fait. - Les noms, je lui ai donné comme astuce, je lui ai dit les noms c'est facile c'est toujours un une des, voilà. Donc ça tu sais que c'est forcément un nom et puis après les verbes, pour lui, c'est aussi plus simple de les savoir parce que j'ai dit c'est quand tu dis je faisais par exemple pour le verbe faire, voilà, donc si tu arrives à pouvoir le conjuguer c'est que c'est un verbe. - Quelles autres stratégies il aurait parce qu'il les copie plusieurs fois en commençant à gauche de haut en bas de gauche à droite - C'est vrai que c'est moi qui lui ai un petit peu instauré ce principe-là. - On s'organise pour faire un maximum en général le vendredi quand il rentre de l'école, c'est là qu'on fait un maximum d'avance dans ce qui est par écrit. Après c'est beaucoup plus de la répétition pendant la semaine qu'on a à faire. - Cette organisation, c'est vous qui la lui proposez ou c'est lui qui la propose ? - En général, c'est moi qui l'ai proposée [...]. - On met des petits vus à côté du travail qui est fait et ils se rendent compte qu'ils ont déjà fait les trois quarts qu'ils avaient à faire. - Et puis ils vous demandent un petit coup de main pour trier ce qui est écrit ou oral ? - On regarde ensemble et c'est là que je dis voilà par exemple les activités de vocabulaire tu dois en faire quatre pour la semaine. On les fait maintenant, comme ça c'est fait. On se croche avec ça et après, une fois qu'on a fini le vocabulaire, on passe à autre chose et on fait thème par thème. - Je lui donne des autres explications. - Est-ce que c'est lui qui vous demande quand il ne comprend pas ou c'est vous qui testez un peu ? - C'est moi qui teste, en général. Je dis mais tu sais ce que ça veut dire ? Là il me dit non et voilà c'est là que je lui donne l'explication. - Après c'est vrai que je prends un tout petit peu de temps pour lui dire tu vois là tu as oublié un "s", ou bien dans ce mot c'est le "t" qui fait le [s] et puis c'est pour ça qu'on travaille comme ça. - Donc en fait, c'est lui qui vérifie puis vous vous faites un- - Une contre-vérification. Et en même temps je lui explique pourquoi c'est faux, ce qu'il y a de faux. - [Suite à une mauvaise note] je lui dis écoute, si tu as fait du mieux que tu pouvais, ma fois voilà. Il y a peut-être des choses que tu n'as pas bien compris et quand on regarde ensemble, c'est peut-être juste un truc qu'il a mal compris et qui a fait que.

<p>Zoé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tu fais comment quand tu ne sais pas ce que ça veut dire ? - Je vais demander à ma maman. - Et si ta maman n'est pas là ? - À mon frère - Ou ? - Hmm je peux téléphoner à une copine. - D'accord, ouais c'est une bonne idée et puis ? - Après je peux encore téléphoner à mon papa, je peux aller chez une copine pour demander et autrement je sais pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ma maman - Des fois il y a mon frère qui vient quand je n'ai rien demandé [...] mais en fait je n'ai pas besoin d'aide. - Ah d'accord, il pense que tu as besoin d'aide, et toi- - Parce que l'année passée, je n'arrivais pas du tout à faire mes devoirs. Ma maman, du coup, elle m'aidait tout le temps et lui il pensait que c'était la même chose, alors du coup ben il vient m'aider et après j'avais pas besoin d'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle me les dicte et je les écris. - Par exemple le lundi elle le fait, le mercredi elle le fait, le vendredi elle le fait et pendant les deux autres jours ben (...) - Hmm parce qu'elle peut me les redicter jusqu'à ce que je n'aie plus de faute, même si je fais juste une faute, je dois tout recommencer. - Donc ta maman, elle insiste. - Ouais
<p>Maman de Zoé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elle va avoir de l'aide plus vite, elle ne veut pas perdre de temps en fait à ses devoirs, elle aimerait que ça aille vite. - C'est une petite fille qui aime beaucoup jouer. - Les activités de voc en français, en général elle a tout le temps besoin d'aide de moi. - Pour Zoé c'est plus compliqué donc ça c'est vrai qu'elle a assez souvent besoin encore de moi. - Pour les livrets [...] elle a beaucoup beaucoup de mal à apprendre ses livrets toute seule. - Elle se dépêche vite d'aller jouer après. Je me dis bon Zoé, tu m'as dit que t'as appris mais c'était juste pour pouvoir aller jouer plus vite. - Il n'y a rien qui est bien fait. Alors si elle avait une chose vraiment ciblée pour ses besoins ou pour son niveau, ça serait bénéfique et ça serait bien pour tout le monde [...]. - Elle veut que je sois à côté d'elle au cas où. - Elle vous demande donc de l'aide pour [...] - Pour lui réexpliquer des choses qu'elle a vues en classe et qu'apparemment elle a besoin que j'lui rappelle. - Il faudra que je m'occupe de ça [de ses stratégies] de plus près parce qu'elle a eu une moins bonne note à la dictée. Elle m'a dit maman là il faut vraiment que tu m'aides à apprendre mieux mon voc, alors je vais l'aider. - Je pense que quand c'est trop en volume et du coup en temps, elle n'a pas envie de le faire seule pour que ça dure moins longtemps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle fait ses devoirs en général le week-end. Elle a déjà avancé au moins la moitié soit avec moi soit avec son papa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je lui ai dit l'objectif, Zoé cette année, c'est que tu commences à faire tes devoirs un peu toute seule. Je suis là si tu as besoin, mais moi j'aimerais qu'on se dise que tu dois au moins faire la moitié toute seule [...]. - J'ai beaucoup insisté : "Zoé, ça tu peux y arriver !" Alors au début, je ne lui disais pas non sèchement, mais non on avait lancé ce défi donc maintenant tu le fais [...]. Je lui demandais "qu'est-ce que ça veut dire pour toi, qu'est-ce que la maitresse elle t'explique par rapport à ça ?" Souvent, juste le fait de lui faire reformuler autrement, tout d'un coup j'ai l'impression que ça s'éclairait dans sa tête et qu'elle pouvait un peu commencer. - Vas-y, fais-toi confiance, c'est bon tu vas y arriver [...]. À force, ça commence maintenant à aller qu'elle fait ses devoirs toute seule. - J'essaie de lui donner une espèce de ligne de conduite. - Je lui ai imprimé [...] tous les livrets plastifiés. - L'un dans l'autre elle a des bonnes notes. Je ne sais pas, est-ce que le travail en classe suffit ? en tout cas à la maison, quand je vérifie et que je trouve qu'elle ne l'a pas appris suffisamment, je révise avec elle plein de fois jusqu'à ce que ce soit sur le bout des doigts. - Quand j'arrive un peu à décortiquer avec elle les phrases qu'elle doit apprendre, "ce mot par exemple, tu l'as vu avant" et faire des transpositions "voilà tu vois, c'est la même phrase mais avec un mot en plus donc tu vois (...)". - En histoire, c'est pareil. Je lui ai fait réviser son test sur les empereurs. - Je lui ai dit "le lundi, Zoé, il faut que tu aies au moins avancé, il ne faut pas que le lundi soir on ait tout à faire parce que tu as ton activité le lundi soir donc moi je veux qu'il n'y ait rien à faire après". - Je vais la soutenir dans l'apprentissage de l'orthographe [...], donc je vais peut-être l'interroger une ou deux fois, ou sous forme de jeu, je ne sais pas encore ce que je vais faire. - Quand elle doit aller chercher une définition [...] et qu'elle ne comprend même pas la définition qu'elle lit dans le dictionnaire, moi franchement je trouve que c'est compliqué. - Je lui fais copier celle-ci [tirée d'internet] pas celle du Larousse parce que celle du Larousse n'a aucun sens, donc ouais ça c'est un problème je trouve. - J'essaie de lui apprendre par la répétition écrite ou orale mais j'ai l'impression que ce n'est pas forcément de ça dont elle a besoin.
<p>Julien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Appeler papa quand je ne comprenais pas. 	<p>Maman Papa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elle me les dicte une fois. - C'est maman qui vient - Elle me les dicte et je les écris. Ensuite elle les corrige et après je relis les fautes et c'est bon. - Quand il y a une consigne que tu ne comprends pas bien, tu fais quoi ? - Je demande à ma maman.

<p>Papa de Julien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'autonomie pour moi c'est ça : ils ont besoin de nous pour réciter, ils ont besoin de nous pour contrôler que quand il y a un truc qu'ils ne comprennent pas du tout, qu'on puisse les aider. Par exemple, quand il y a des mots, il est censé les apprendre tout seul et après venir (.) "vas-y, interroge-moi" et là, on lui fait réciter ses mots. - Il ne voit pas l'intérêt, donc on est obligé d'être derrière pour le coup, "vraiment, vas-y, apprends, apprends, vas-y !" - Quand il ne comprend pas l'énoncé, donc ça arrive qu'il ne comprenne pas l'énoncé [...] ça arrive en math ou en allemand. Dimanche, par exemple il ne comprenait pas du tout. Il avait compris l'énoncé, par contre il n'avait pas compris comment faire. Je l'ai aidé [...]. - (Affirmation D = Il peut apprendre ses mots sans l'aide de personne) - Bon alors pour moi ce n'est même pas il devrait être capable de le faire c'est-à-dire que (.) pour moi il n'a pas l'âge d'apprendre tout seul, c'est plus que ça, c'est qu'il a besoin pour moi de quelqu'un, je veux dire. 		<ul style="list-style-type: none"> - L'allemand, là, il avait besoin de mon aide parce qu'il y a des trucs qu'il ne comprenait pas, donc là j'ai passé du temps avec lui. C'est là où j'ai passé du temps parce qu'on a relu le texte, on a fait quasiment l'exercice ensemble. Là il m'a appelé, c'est lui qui m'a demandé de l'aide et quand il arrive ben il fait. - Après, venir, vas-y interroge-moi ! et là on lui fait réciter ses mots. - On lui dit ça tu ne sais pas, ça tu ne sais pas, vas-y, va réapprendre et on refait un coup après. - On le suit, ça je vous dis, je le suis de façon très régulière ((rire)). - Ça il fait avec sa mère, beaucoup, c'est ce qu'il fait en semaine. Là il les retient. - Je lui ai conseillé de faire ça [regrouper les activités]. - Je l'ai interrogé à l'oral, mais bon quand vous interrogez à l'oral, il y a toujours un biais parce que ce n'est pas chronométré, j'en oublie peut-être quelques-unes des tables, je ne fais pas les difficiles et pas les (...). Alors j'ai trouvé l'application, un site. - On est quand même toujours derrière.
<p>Enseignante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tu penses qu'ils ont besoin de quoi comme aide [...] à la maison ? Tu attends des parents qu'ils vérifient qu'ils ont fait leur travail, tu imagines qu'ils dictent souvent, est-ce que tu penses qu'ils font autre chose ? - Non, je ne pense pas qu'ils fassent grand-chose d'autre. Certains font les activités avec eux, ils font sur un brouillon et puis l'enfant il recopie. - [Ils apportent] de la structure, notamment quand ils doivent inventer des phrases des histoires, et je pense une énième explication de ce qu'est un synonyme et un antonyme et vraiment, je pense qu'ils les aident à chercher. Je pense que certains sont vraiment tenus par la main. - Luc, c'est sûr, sa maman fait vraiment avec lui mais vraiment à la virgule près. - Lucie, ils contrôlent tout, mais je pense qu'elle peut se débrouiller mais ils recontraient absolument tout. - Qui a vraiment vraiment besoin d'aide ? Je pense Cyril, [...] ils sont assis à côté. - Autrement les autres qui auraient besoin et qui ne la reçoivent pas ? Aline je pense qu'Aline aurait besoin d'aide mais qu'elle ne la reçoit pas, alors après il y a notre bout à nous. - Céline tu pense qu'elle arrive ? - Ah Céline, pas tout. Il y a des bouts qu'elle arrive et des bouts qu'elle n'arrive pas. Elle reçoit de l'aide parce qu'en général c'est correct. Je sais qu'elle va aux devoirs guidés, mais je ne suis pas sûre qu'elle puisse tout [y] faire et je ne sais pas si elle demande aux devoirs guidés... mais je crois que oui, quand même. - Et Sylvia, ben toi tu fais [...] - Zoé ? Elle arrive seule, tu penses ? - elle ne se débrouille pas mal en français. Il n'y a pas tellement de difficulté, non Zoé c'est à peu près ok, franchement - Elio, [...] (.) sa maman fait beaucoup avec lui aussi. 	<p>Les parents Les devoirs guidés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ils attendent que l'impulsion vienne de leurs parents. - Il y a un souci pour la correction, mais même quand les parents corrigent, même nous on oublie des fois des fautes. - Je pense qu'il y a un boulot qui est fait à la maison par les parents au niveau de la dictée. - Je leur dis souvent que quand les parents leur dictent, [...] - [...] qu'il arrive à faire seul sans que ses parents aient besoin d'être assis à côté de lui pour contrôler chaque virgule [...]. - [...] je trouve que les parents doivent toujours avoir un regard un peu éloigné [...]. Je pense que l'enfant a besoin de la caution et du regard de ses parents, mais il n'a pas besoin d'avoir ses parents assis à côté de lui avec un fouet, qu'ils le renvoient dans sa chambre "ah tu sais pas t'écris dix fois ton mot, ah tu sais pas tu l'écris cent fois !" Je pense que ça ne sert à rien. - Je sais que c'est comme ça que plusieurs parents pratiquent : "Retourne dans ta chambre, tu ne sais pas !" [Et] l'enfant il fait quoi dans sa chambre ? Enfin, là c'est le bout où nous on peut leur donner des trucs mais on n'est pas à la maison. - Et j'ai demandé aux parents justement qu'ils jettent un coup d'œil que ce soit fait, mais juste (.) cautionner que l'enfant a fait son travail, ce qu'on lui demandait [...] juste contrôler voilà et faire des petits pointages, "tu as dix mots d'allemand je t'en interroge cinq. - Je pense qu'ils se font dicter leurs mots plusieurs fois, et après ils se font dicter les phrases qu'on fait. Il y a des parents qui font des autres phrases, mais alors à part ça, non je ne sais pas. - Je pense qu'il y a un boulot qui est fait à la maison par les parents au niveau de la dictée.

Interviewé / date	Besoins et ressources des élèves dans la réalisation de leurs devoirs et de l'apprentissage de mots 2	
	Ressources	Ce qui aide à travailler de manière autonome
Luc	<ul style="list-style-type: none"> – Des fois je cherche dans le dictionnaire si elle n'est pas là et mon papa non plus. – C'est comment de chercher dans le dictionnaire ? – C'est pas si simple. – Ah ben non, je comprends ! [...] et puis tu cherches jusqu'à ce que tu le trouves ou bien tu abandonnes en cours de route ? – Ben des fois j'abandonne et je demande dès qu'ils rentrent. – On peut chercher sur l'ordinateur pour des maths, l'anglais [...] ça aide aussi pour les maths [...] des fois les livrets mais [...] des fois je préfère répéter avec mon papa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Quand c'est assez facile, je fais tout seul. – J'avais le petit (XXXbook) pour écrire, puis chercher les mots. – Donc là, ce qui t'aide, c'est d'avoir un petit guide, un livre où tu peux aller chercher les réponses ? – Oui – Des fois le natel de ma maman pour les verbes. – Quand c'est un dessin, ça je peux faire tout seul des dessins. – Des dessins (.) – Qu'on avait pour les activités de voc. À la fin, on devait faire un dessin sur le bonhomme casse-cou qu'on avait et puis j'ai fait avec le parachutiste quand il descendait d'une cascade avec un de ces bouées gonflables. Il était pendu à l'envers d'un bâtiment. – Ça c'est toi qui as imaginé ça en fait. C'est l'histoire que tu as inventée et tu as pu l'illustrer. Ça t'a plu d'inventer l'histoire ? Tu as pu faire seul ? – Oui j'ai inventé et puis elle m'a corrigé. – On peut aller sur l'ordinateur, on peut chercher l'anglais, les mots d'anglais et les répéter.
Maman de Luc	<ul style="list-style-type: none"> – On le travaille aussi [en parlant de l'anglais et l'allemand]. Il y a le site sur lequel de temps en temps il travaille mais chez nous à la maison, c'est rare qu'il travaille sur le site. – Que ce soit l'un ou l'autre [quizlet ou morning] ça ne l'attire pas plus que ça. Je sais qu'il le fait à l'école, mais au niveau de la maison, il ne le demande même pas, pourtant il l'a. – Les mathématiques sur go-math, je lui tire les feuilles pour qu'il puisse les faire mais il ne va pas aller travailler sur l'ordinateur [...]. Il est plus à l'aise comme ça. 	
Zoé		<ul style="list-style-type: none"> – Qu'est-ce qui t'aide à travailler seule ? – Je sais pas vraiment dire.
Maman de Zoé	<ul style="list-style-type: none"> – Sur internet j'ai le petit logiciel éducatif, il est assez bien avec plein de jeux. Il y a vraiment une chouette activité pour apprendre les livrets avec une course avec un cheval qui avance [...]. Ça c'est visuel. C'est logicieléducatif.fr. [...] il y a plein d'activités liées aux livrets et cette activité ça a bien marché avec Zoé parce qu'elle le voyait écrit, elle avait un défi, c'était quand même ludique. Du coup elle se débloquait un peu. – Ça l'a beaucoup aidée de passer par le jeu. – Quand elle doit aller chercher une définition et qu'elle ne comprend même pas la définition qu'elle lit dans le dictionnaire, moi franchement je trouve que c'est compliqué. 	<ul style="list-style-type: none"> – Je pense à des activités de voc pour l'allemand et l'anglais mais qui la fassent écrire les (.) bouts parce que vu qu'elle a besoin d'écrire pour apprendre, il faudrait que ça soit quelque chose (.) je ne sais pas, des questions voilà. Je pense que ça c'est quelque chose qu'elle aurait du plaisir, que ça donnerait du sens parce qu'elle sait qu'elle doit passer par là pour apprendre, elle le sait qu'elle arrive mieux à l'écrit. – Un apprentissage guidé pas à pas, qu'elle puisse être autonome et qu'elle ne soit pas laissée à elle-même pour apprendre. – Quand elle comprend et que c'est simple alors tout va bien. – En anglais, elle a eu une bonne note sur les jours de la semaine. Elle n'a fait que de me répéter cette comptine [...]. Des choses comme ça, ça peut aider Zoé.
Julien		<ul style="list-style-type: none"> – Qu'est-ce que tu penses avoir appris à l'école pour t'aider à apprendre ces mots ? – Rien, c'est maman qui dit on fait comme ça, et puis j'accepte. – Tu ne penses pas que tu as appris des trucs à l'école que tu puisses utiliser à la maison pour apprendre tes mots ? – Non
Papa de Julien	<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce qu'il va de temps en temps chercher sur internet, dans un dictionnaire, dans un mémo ou un cahier de règles ? – Aujourd'hui pas du tout. Je dirais que c'est le gros point faible. – On a internet, il a sa tablette, toute la journée sur sa tablette ! Alors je lui dis : tu tapes verbe je sais plus ce que c'était à l'impératif ! On l'a fait ensemble, il est tombé sur le site <i>nouvelobservateurconjugaison</i> et donc il avait sa réponse. Il n'a pas du tout ce réflexe-là aujourd'hui [...] et là il était tout content hier, parce que je lui ai dit voilà, la réponse elle est écrite là, tu vois, elle est sur internet et tu n'as pas besoin de te casser la tête pendant des heures ! Tu tapes sur internet, tu trouves. – C'est vrai qu'on n'a jamais vraiment exploité toutes les ressources d'internet en termes de devoirs et c'est dommage parce qu'il y a vraiment des choses qui sont très bien. – J'ai trouvé un site où justement ils avaient cinq secondes pour répondre [...] et ça a très bien marché. Il a eu six à son truc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Les choses qui sont déjà vues à l'école, ça c'est clair qu'il démarre. Il dit ouais on a fait, la maitresse nous a dit de faire ci comme, ci comme ça [...]. Les choses qu'il maîtrise, il y arrive. Il est très autonome dessus, dès qu'il maîtrise.

	<ul style="list-style-type: none"> – En début d’année, on nous dit qu’il y a des applications, il y a le site de l’école, il y a l’application machin (...) en début d’année on nous l’a (XXX) toute la liste de tout ce qu’on pouvait faire et au final on n’utilise pas cette ressource-là. Je trouve qu’il y a quand même énormément de choses à faire. – Dans les devoirs qui sont donnés à la maison, jamais on ne vous dit relisez les livrets et allez sur l’application machin ! On nous a dit en début d’année qu’il y a une application, mais c’est passé sur la tête des gamins, c’est passé déjà à des kilomètres. Les parents pff je me souviens vaguement, mais je ne me souviens plus quel site c’est ((rire)). 	
Enseignante	<ul style="list-style-type: none"> – Je ne leur ai pas donné tellement de conseils, non franchement, en français, pas tellement. Je leur dis souvent que quand les parents leur dictent, ça ne sert à rien qu’ils leur dictent vingt fois les mots qu’ils font juste ! s’ils les font juste deux fois, c’est bon, qu’ils se focalisent sur les autres et qu’ils essaient... On a eu fait des dessins pour dessiner les mots ou comme ça qu’ils essaient de se focaliser sur les mots qu’ils faisaient faux. Autrement, je ne leur ai pas donné tellement d’autres conseils. – Et les ressources à la maison, à part les parents qui aident, est-ce que tu sais s’ils utilisent d’autres trucs ? Tu m’as parlé de quizlet pour les mots d’allemand ; alors quizlet, ça serait utilisable en français ? – Je ne crois pas, mais il paraît qu’il y a des trucs qui sont utilisables (...) mais je ne sais plus ce que c’est [...]. Il y en a qui s’enregistrent, ça je leur ai quand même donné : “vous vous enregistrez sur votre natel, vous n’avez pas besoin de vos parents” [...]. 	<ul style="list-style-type: none"> – Alors moi je décompose les mots d’allemand : cinq mots, je ne leur donne pas vingt mots pour la semaine mais je décompose [...]. – Il faut déjà leur avoir proposé plusieurs stratégies, enfin leur dire “là si ça ne joue pas, fais celle-là”. – ils font comment quand ils ne savent plus [ce que signifie 2^e personne du pluriel] ? – On l’a noté dans un::: (...) je pense que dans leur cahier de structuration ça doit être noté quelque part. Après, ils n’auront peut-être pas leur cahier de structuration à la maison. Mais je ne sais pas, ils vont se souvenir que j’avais dit que 1^{ère}, je, tu, il... enfin j’espère. – Pour l’allemand, je trouve que quizlet c’est vraiment bien. Mais y a le mais ! Quand ils font une faute d’orthographe en français, ou qu’ils oublient une virgule, [...] ça leur fait faux, alors pour certains c’est ultra décourageant. Pour d’autres, ils se disent “ah mais ok ce n’est que ça, c’est bon, je le sais mon mot”, mais pour pouvoir se dire “ah ouais c’est juste ça [...]”, pour certains c’est compliqué d’identifier le type d’erreur. Alors nous faisons quizlet en classe et chaque fois qu’ils font le test sur quizlet, je leur dis que je veux voir. Je vais avec eux et on regarde chaque erreur et puis j’analyse, puis on dit si c’est une erreur grave ou pas. Je pense que ça commence à venir, mais pour certains c’est décourageant. C’est l’ordinateur, il a ses limites, c’est juste ou faux, il n’y a pas de moyen. – Il y a des jeux [sur quizlet] où ils doivent assembler pour reconnaître. Je pense que c’est bien. Ils peuvent choisir, tu as toutes les cartes, ils peuvent les retourner et ça parle ! ça leur donne les mots, ça les dit correctement. Donc ça, je trouve que c’est super bien et puis ils peuvent vraiment choisir leurs mots et ça j’ai trouvé que c’est top quoi.

Interviewé / date	Opinions au sujet du rôle de chacun dans le développement de l'autonomie cognitive des élèves
Maman de Luc	<p>– Vous êtes une maman précieuse, vous faites un vrai travail de maitresse d'école !</p> <p>– Je sais mais j'aime bien ça.</p> <p>– Je pense qu'on est complémentaires, que ce soit la maitresse qui travaille avec son élève en classe et qui lui donne une approche et que ce soit nous à la maison, on est là pour les accompagner et [...] pour suivre en fait cette approche. Après, on a peut-être chacun nos petites astuces à leur apporter qui font qu'ils ont plus de facilité pour les apprendre.</p> <p>– [Que l'enseignante] fasse déjà le travail qu'elle a à faire avec son élève, qu'elle lui apporte des astuces pour vraiment bien les mémoriser et puis qu'elle soit à l'écoute des difficultés que l'élève peut avoir par rapport aux mots.</p> <p>– Lui redonner des consignes lui réexpliquer les consignes s'il ne les a pas comprises et puis permettre que le travail se fasse au mieux dans les bonnes conditions.</p>
Maman de Zoé	<p>– Je pense que le rôle de l'enseignant c'est de faire le gros du travail. Il laboure, il sème. C'est quand même lui qui donne du sens [...] parce que si nous à la maison on doit donner du sens, on ne va peut-être pas le donner de la même façon [...] parce qu'il y a une enseignante qui aborde la nouvelle notion, qui donne les outils pour apprendre, les outils pour arriver à faire la tâche, qui explique, qui fait du lien avec peut-être autre chose qu'ils ont vu avant et qui commence déjà à être entraîné un petit peu en classe. Un minimum pour voir si tel élève a compris ou pas parce que s'il n'a pas compris, ça sert à quoi de lui donner en devoir la même chose ? Il a pas compris, ça ne va pas l'aider ! Ça ne sert à rien des devoirs si c'est juste pour heu::: "je sais pas ce que je dois faire".</p> <p>– À la maison c'est du renforcement [...], c'est de guider, de soutenir l'enfant [...], lui demander t'as vu ça en classe, alors comment tu l'as vu ? enfin lui poser des questions pour essayer de justement de rentrer un peu dans ce monde, dans le monde de sa classe, essayer de comprendre un peu.</p> <p>– Ça m'est arrivé d'être presque en train de le faire à sa place parce qu'elle avait tellement besoin d'aide et que c'était tellement au-dessus de ses moyens ! Vu que je n'avais quand même pas l'aval de l'enseignante pour barrer l'exercice, ben voilà j'ai::: c'est elle qui écrivait mais je lui disais presque les réponses, alors en lui expliquant pourquoi et tout ! Ce n'était pas ou tu écris comme ça sans comprendre, non ! Mais elle n'était pas capable de faire toute seule.</p> <p>– Donc par rapport au rôle-</p> <p>– Normalement, je pense que je ne devrais jamais faire ça, je pense que ça n'a aucun sens, mais aucun ! [...] Alors clairement, j'avais l'impression que je faisais un truc complètement stupide pour protéger ma fille d'avoir une coche. Mais non seulement ça ne l'aidait pas, ça ne renforçait rien du tout, mais en plus ça détruit presque sa confiance en elle de se dire en fait c'est ma maman qui doit faire l'exercice à ma place... Non, ça ne joue pas !</p>
Papa de Julien	<p>– [L'enseignant devrait] dire voilà, tu as dix mots à apprendre [...] dans la façon de les apprendre, au lieu de recopier ça bêtement sur un cahier [...]</p> <p>– Je pense que les devoirs ça doit être une répétition [...] de ce qui a été fait pendant la journée à l'école. Donc théoriquement, un enfant doit rentrer de l'école et savoir ce qu'il doit faire dans ses devoirs. Donc normalement, il n'a rien à découvrir de nouveau. Bien sûr, comme ils suivent la moitié de ce qui se passe (.) donc théoriquement (.) et l'enseignant doit normalement guider. C'est important que les trucs sur ordinateur, comme ça, donner des techniques au fur et à mesure et pas juste en début d'année parce que je pense que- je ne sais pas tout ce qui se dit à l'école et ce que les enfants restituent ou pas, si ça se trouve on leur dit tous les jours mais ils oublient. Je pense que le rôle de l'enseignant c'est vraiment de s'assurer que ce qui a été vu à l'école aujourd'hui soit revu le soir à la maison [...] et c'est vrai que la loi de l'enseignement n'autorise pas de donner des devoirs du jour au lendemain alors (...) je dirais que c'est un peu dommage parce que finalement, ils font des choses qu'ils ont vu la semaine d'avant [...] alors il n'y a pas la répétition le soir de ce qu'ils ont vu dans la journée. Il ne faut pas que ce soient des tartines de devoirs parce que sinon ils y passent deux heures [...], mais je trouve que ce serait intéressant [...] qu'on reprenne ce qui a été fait dans la journée. Même en tant qu'adulte, ce n'est pas en ne relisant un texte qu'une fois ou en voyant une notion une fois qu'on la connaît.</p> <p>– Le rôle des parents de contrôle, vérification, pour moi il est hyper important [...]. Ils ont des âges où il y a vingt-cinq tentations à côté, où ils n'ont pas encore appris l'autonomie de façon complète. Ils ne voient pas l'intérêt des devoirs et il y a des difficultés [...]. Il y a des parents qui vont être capables d'aider et de réexpliquer des choses [...]. Le rôle de parent est d'essayer d'accompagner l'enfant [...]. Ils ont la chance que nous on est derrière eux, on ne rentre pas (.) on n'a pas des horaires décalés, on parle le français.</p>
Enseignante	<p>Rôle de l'enseignante :</p> <p>– Que penses-tu du rôle de chacun dans le développement de l'autonomie face à l'apprentissage de mots de voc ? Arrives-tu à dire ce qui t'appartient et ce qui appartient aux parents ?</p> <p>– Je pense que tout devrait nous appartenir, mais comme je te dis, avec le peu de périodes que j'ai en allemand, je n'arrive pas. Pour que ça se passe bien, il faudrait que ça appartienne tout à l'école, que les parents ils aient juste vraiment une espèce de contrôle qu'il leur reste deux trois mots qui ne sont pas ok, mais en tout cas pas 25. Donc, je pense que nous avons une grande part de responsabilité. Je sais que je ne suis pas au top, non ! Il y a un bout où je ne suis pas ok, mais je n'ai pas réussi. Je ne vois pas comment faire mieux, pour l'instant, avec trois périodes d'allemand par semaine et avec tout le reste qu'on doit leur faire acquérir. Mais je pense qu'un bon bout, c'est nous.</p> <p>Rôle des parents :</p> <p>– De dire "ok tu as dix mots de voc, donne-moi ton cahier. Je t'en interroge cinq" alors par oral, par écrit, épelé, je n'en sais rien... il faut qu'ils mettent eux leur euh::: et puis juste faire un petit pointage, quoi.</p> <p>– Tu as entendu parler de quelque chose que les parents feraient pour développer l'autonomie de leurs enfants pour les devoirs ?</p> <p>– Pas tellement, non, franchement non, ((elle rit)) ce n'est pas revenu à mes oreilles.</p>

Interviewé / date	Informations contextuelles décrites par les élèves et leurs parents 1		
	Situation scolaire (ressources, difficultés, parcours)	Temps passé à faire les devoirs	Ambiance familiale lors des devoirs à domicile
Luc			<ul style="list-style-type: none"> – Ça se passe bien (...) moi je fais à la cuisine et Damien aussi. Moi je suis là et lui il est là. Des fois quand j'ai de la répété, lui il va faire au salon.
Maman de Luc	<ul style="list-style-type: none"> – C'est clair qu'avec sa dyslexie-dysorthographe, il y a des choses qui sont plus difficiles que d'autres. 	<ul style="list-style-type: none"> – Environ une demi-heure, entre un quart d'heure et une demi-heure. Ça dépend parce qu'on prend généralement de l'avance pendant le week-end [les devoirs en général]. – C'est dix minutes, quart d'heure tous les jours [le vocabulaire]. 	<ul style="list-style-type: none"> – Relativement agréable. C'est vrai qu'il est de bonne volonté, donc il fait volontiers son travail. Parfois il y a des accrochages, mais comme partout. Il ne s'est jamais braqué au point de dire non c'est hors de question je ne ferai pas mes leçons. – Il aime ce qu'il fait et puis il y met beaucoup de volonté. – On arrive toujours à pourparler, donc c'est bon. – À un moment donné il faut aussi prendre le temps de le faire, c'est tout, simplement. On sait qu'on s'installe pour faire les devoirs. Peut-être qu'on en aura pour une heure, comme peut-être trois quarts d'heure, comme peut-être une heure et demie. Après il faut aussi se dire que ça c'est un moment privilégié qu'on a avec nos enfants malgré tout.
Zoé			<ul style="list-style-type: none"> – <i>Est-ce que tu es d'accord de me raconter l'ambiance à la maison pendant les devoirs ?</i> – Bonne humeur – <i>Tout le monde est de bonne humeur ?</i> – Hmm, sauf mon frère quand il fait ses devoirs, lui y pique des crises – <i>Des crises comment ?</i> – Ben on va dire qu'il veut pas faire ses devoirs, alors ma maman elle l'oblige et elle lui dit que s'il les fait pas (.) alors lui il ne veut pas les faire. Alors après, puisque ma maman elle l'oblige, il pique des crises et du coup il fait quand même ses devoirs. Mais quand il les fait, il est tout fâché.
Maman de Zoé	<ul style="list-style-type: none"> – L'idéal ce serait de lui faire écrire, mais elle écrit très lentement parce qu'elle est dyspraxique en fait Zoé. Elle écrit lentement, je n'ai pas envie de lui surcharger le cerveau en lui faisant écrire parce que je me dis que ça lui occupe de la place dans la tête pour le reste. 	<ul style="list-style-type: none"> – Je dirais 30 minutes, mais des fois ça peut être plus justement. Avec les activités de voc, ça peut être 45 minutes justement. Là elle commence à s'énerver quand elle n'arrive pas et ça peut être un peu tendu. Entre 30 et 45 minutes parce que des fois, elle est quand même un peu lente. Ça peut tout d'un coup être une heure quand elle bloque sur un truc et qu'elle veut quand même le terminer. 	<ul style="list-style-type: none"> – Des fois on se dispute presque parce qu'elle me dit mais non mais là c'est bon je le connais et je lui dis mais Zoé là tu ne le connais pas [...] suffisamment ! Si demain t'as un test, tu ne peux pas répondre juste ! Tu vois, je t'ai corrigée plein de fois, là. – L'histoire, c'est compliqué à lui apprendre. Alors des fois, je ne suis pas très patiente avec elle. Ça m'énerve des fois, ce n'est pas bien, je ne devrais pas. – Quand c'est jeudi ou vendredi, quand j'ai travaillé [...] et bien là je n'ai plus du tout de patience et ((rire)) j'ai envie de lui dire écoute, débrouille-toi Zoé. – C'est vrai que quand on n'a pas le temps et qu'en plus elle me dit qu'elle a appris son voc sur le bout des doigts et que quand je la (XXX) elle connaît juste un mot sur deux, ben ma fois je ne suis quand même pas très très:: – Non ça va avec Zoé [...] simplement moi, sur le moment, ça me tend parce que je vois par exemple l'heure qui avance, que je dois préparer le souper. – Ouais moi je suis tendue. Elle j'ai l'impression que ça ne la dérange pas. En tout cas elle ne le montre pas et elle n'a pas l'air de (...) par contre c'est vrai que ça m'est arrivé après, rarement mais de m'excuser auprès d'elle, de lui dire excuse-moi, j'étais vraiment nerveuse [...]. – Pour moi personnellement, les devoirs c'est du stress. Suivant les enfants, c'est un gros morceau en plus du temps d'école ! – Ça lui est arrivé quelques fois de me faire une crise. Très très contrariée à cause des devoirs, mais du coup ça se reportait sur moi. Maintenant, c'est bon. Je dirais qu'elle est plutôt positive.
Julien		<ul style="list-style-type: none"> – Ça varie quand il y en a très peu ça peut faire cinq minutes, quand il y en a vraiment beaucoup ça va jusqu'à une heure. 	<ul style="list-style-type: none"> – On s'engueule tout le temps [...] non pas tout le temps, mais souvent. – Quand je ne comprends pas quelque chose (...), il m'explique il m'explique et je ne comprends toujours pas et du coup, mon père il s'énerve. – En fait, ça a toujours été comme ça alors [...] je me suis habitué et du coup, c'est bon [...]. Je ne peux rien faire, je ne peux pas::s m'engueuler mon père [...] ! C'est son caractère, donc il est comme ça on n'y peut rien.

<p>Papa de Julien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - On est français. On est arrivés en 2011 en Suisse [...]. Il a une grande sœur [...] et il l'a rejointe à l'école française [...]. Il a fait sa 6^e et sa 7^e ici. - Il avait un an d'avance ici. Théoriquement, si on avait voulu vraiment il devrait être en 8^e en ce moment et c'était une telle cata à l'école privée française. Ça se passait plutôt mal, c'est pour ça qu'on l'a ressorti [...] et on a préféré le mettre dans son niveau d'âge donc en 6^e plutôt que de le faire sauter une classe et le mettre directement en 7^e [...]. Il y avait du boulot, on s'est dit il n'est peut-être pas assez mûr. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hier, on était dimanche euh::: il y a passé [une heure et quart]. - Aujourd'hui j'ai passé un quart d'heure, avant on y passait quasiment une heure et quart avec lui. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'était très très très pénible. - Quand il ne comprenait pas pourquoi il apprenait ça, c'était hyper laborieux. - Ça a été très explosif [...]. Ça peut finir en pleurs. Il ne va pas forcément hurler, mais il va finir en larmes sur son devoir parce que soit il ne le comprend pas, soit il n'arrive pas à apprendre et ça ne l'intéresse pas. Aujourd'hui, c'est fini. Ça arrive de temps en temps, mais avant apprendre une liste de mots ça finissait en grosses larmes de crocodile. - La dernière fois qu'il y a eu des larmes c'était il n'y a pas longtemps hein, au mois de janvier. - C'est vrai que le dimanche matin, on essaie de tout regrouper. Donc ça peut faire un peu long de temps en temps [...]. Aujourd'hui c'est quand il n'a pas envie de faire [...] alors soit il est fatigué parce qu'il (XXX) bon surtout il n'a pas envie, ça l'embête, alors il se met à pleurer à chaudes larmes. - Je lui ai fait faire des phrases [...] ça a fini en pleurs ((il parle tout doucement)) mais ça l'a énervé. Je sais qu'il a écrit à sa façon d'écrire, là avec des grandes lettres ((rire)). Il a fait ça à contrecœur. - Ce qui l'a énervé, c'est ce que vous lui avez demandé de faire en plus.
<p>Enseignante</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Souvent ça entre en conflit, et c'est ce bout-là qui me dérange en fait (...) je trouve que c'est compliqué. Quand les devoirs sont source de monstrueux conflits à la maison, ce n'est pas sain parce qu'après les élèves, ils sont en conflit de loyauté entre les parents et l'école et c'est jamais bien. - Je pense que l'enfant a besoin de la caution et du regard de ses parents, mais il n'a pas besoin d'avoir ses parents assis à côté de lui avec un fouet, qu'ils le renvoient dans sa chambre "ah tu sais pas t'écris dix fois ton mot, ah tu sais pas tu l'écris cent fois !" Je pense que ça ne sert à rien . - Je sais que c'est comme ça que plusieurs parents pratiquent : "Retourne dans ta chambre, tu ne sais pas !" [Et] l'élève il fait quoi dans sa chambre ? Enfin, là c'est le bout où nous on peut leur donner des trucs mais on n'est pas à la maison. - Je n'ai pas de plaintes de parents qui m'écrivent "c'est insupportable, c'est ingérable" ! peut-être qu'ils n'osent pas, mais je crois [que] quand il y a trop, les parents disent quand même quand c'est vraiment ingérable. - Ils te le disent comment ? - Ils mettent un mot, ils m'appellent : "là c'était vraiment trop" et là j'ai peu vu, Je sais que pour Julien ce n'est pas facile, par exemple, et que ça le terrorise. Les autres, je ne sais pas (...)

Interviewé / date	Informations contextuelles décrites par les élèves interrogés et leurs parents 2		
	Occupation professionnelle des parents	Disponibilité des parents pour l'aide aux devoirs	Intérêts, hobbies, projet de métier
Luc			
Maman de Luc	<ul style="list-style-type: none"> – Vendeuse à la base, maman au foyer, secrétaire polyvalente. – Je fais tout ce qui est bureau pour mon mari et pour un peu partout. 	<ul style="list-style-type: none"> – Généralement en fin de journée, je suis à la maison, donc c'est là que je profite de faire les leçons avec eux. 	<ul style="list-style-type: none"> – Passionné de légos. Autrement, dehors, l'extérieur, jouer, bricoler. – Il parlait sur le même métier que papa, c'était installateur sanitaire ou alors fermier (.). En tous cas quelque chose dehors. Il ne veut pas rester dedans, il me l'a dit clairement. On a fait la JOM³⁰ ! Il ne veut pas dedans, non, c'est hors de question.
Zoé			<ul style="list-style-type: none"> – L'allemand [...] et les maths – [Je n'aime pas] le français et la géographie – La capoeira
Maman de Zoé	<ul style="list-style-type: none"> – Enseignante spécialisée 	<ul style="list-style-type: none"> – Ça a beaucoup varié parce qu'on a vécu quelque chose d'un peu compliqué dans la famille, une séparation C'était très compliqué pendant deux ans, j'étais à la maison mais souvent j'étais un peu débordée dans ma tête et aussi au niveau du temps. – Maintenant [...] je suis de nouveau à peu près disponible dans la tête, donc je peux l'aider. Je n'ai toujours pas énormément de temps, mais en général le soir je suis disponible pour l'aider. – Quand j'ai travaillé [...], je n'ai plus du tout de patience et ((rire)) j'ai envie de lui dire "écoute, débrouille-toi Zoé !" – Les autres jours de la semaine c'est différent, elle sait qu'elle peut venir me demander et que ça va bien se passer. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elle aimerait beaucoup être éducatrice de la petite enfance, mais elle a vu qu'il fallait faire le gymnase pour ça. Donc elle a déjà décidé qu'elle ferait autre chose, mais toujours en rapport avec les enfants. Il y a d'autres possibilités avec les apprentissages.
Julien			<ul style="list-style-type: none"> – Tablette ((rire)). – Je regarde des vidéos sur YouTube [...], du gaming, des jeux et des gens qui racontent un sujet comme Cyprien et Norman. – Tu sais ce que tu veux faire quand tu seras grand ? – Développer des jeux vidéo
Papa de Julien	<ul style="list-style-type: none"> – Je suis directeur du marketing – La maman elle était agent de voyage et maintenant elle est en train de refaire une formation pour être aide-soignante. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ma femme était les dernières années sans activité ou a été réduite à 30%, donc elle a été toujours présente le soir et nous [...] on se laisse le week-end, le dimanche matin pour faire les devoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> – Qu'est-ce qui le passionne en dehors de l'école ? – Sa tablette et euh ((rire, soupirs)) sa tablette et sa DANS. On a un peu de mal de le faire décoller de ça. – Qu'est-ce qu'il aimerait faire quand il sera grand ? – On parle d'informatique, de choses comme ça. – C'est un gamin qui a une excellente mémoire, donc il est capable de regarder une émission qui l'intéresse à la télé sur les dinosaures et de vous ressortir dix minutes plus tard le nom de tous les dinosaures [...] dans la série. Dans sa chambre il y a des dinosaures [...], il connaît le nom de chaque espèce de dinosaure.

³⁰ JOM = Journée oser tous les métiers

Interviewé / date	Divers 1	
	Vision du monde	Parents face à des difficultés
Luc		
Maman de Luc	<ul style="list-style-type: none"> - [...] Il faut aussi se dire que c'est un moment privilégié avec nos enfants, malgré tout, où on est là pour eux et où on travaille avec eux. C'est aussi une approche, voilà. C'est vrai qu'on mène une vie de fou parce qu'on court dans tous les sens. Mais il y a aussi l'approche qu'on peut avoir par rapport aux devoirs, par rapport aux notes, qui fait aussi la différence. Moi, je pars du principe que maintenant, ils ont tellement de passerelles différentes pour arriver à ce qu'ils veulent faire que pourquoi leur mettre une pression inutile ! Ils ont déjà suffisamment de pression à l'école sans encore que nous, à la maison, on soit exigeants en disant "alors je veux des six partout, je veux que tu fasses un bachelor, je veux que tu fasses ça..." Non ! Ils sont là, on les a faits, on les éduque, on les élève mais après ils ne seront pas à nous tout le temps ! Un moment donné, il faut aussi se dire qu'ils doivent vivre leur vie ! - Je ne trouve pas que c'est important la note. Je sais que l'important c'est qu'il travaille du mieux qu'il peut. - J'ai travaillé sur moi par rapport à ça oui oui. J'ai aussi pris une approche différente parce qu'au départ, c'est vrai que je me rappelle avec Raphaël [le frère aîné] j'étais beaucoup à cheval sur son dos. Après je me suis dit mais en fait t'en as quoi de plus ? On se retrouve face à un mur, à un moment donné ils n'ont plus envie et puis sans le vouloir, c'est nous-mêmes qui les dégoûtons. Donc autant dire non mais attends, là c'est bon, tu te remets en question, tu les laisses gérer, tu vois, tu es là pour les accompagner et puis du coup, ça va mieux. - Elle est lourde [la 7^{ème} et 8^{ème} année] pour les élèves, ça c'est sûr. Mais elle est aussi lourde pour nous parce qu'on aimerait tellement que (...) puis en fait je pense qu'on devrait avoir une autre approche. On ne devrait pas mettre VG VP³¹. On ne devrait rien mettre du tout et chacun serait laissé avancer à leur rythme et évoluer à leur rythme [...]. Ce serait beaucoup plus simple parce qu'on leur met une pression, on se prend la tête pour rien [...]. [Plutôt] que de se dire après tout il ne sera pas informaticien et c'est tout [...]. Ils ont tellement de possibilités différentes d'y arriver donc pourquoi heu (...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Je vous rassure, ce n'est pas le seul à avoir des difficultés ! C'est quelque chose ces catégories de mots, ça reste compliqué très longtemps. - Même moi, quand je fais les leçons avec lui, des fois j'hésite ((rires)). - Et vous, vous êtes assez à l'aise pour l'aider dans les langues ? - Je me débrouille un petit peu, oui oui. J'ai mes bases scolaires ! Après c'est vrai qu'au niveau de la prononciation il y a des choses que sûrement je prononce faux, mais au moins voilà.
Maman de Zoé	<ul style="list-style-type: none"> - Ce n'est pas juste, enfin ce n'est pas égal parce qu'il y a des enfants qui font ça en dix minutes et il y en a qui font ça en trois quarts d'heure. - Surtout ce n'est pas égal. Je trouve que ça devrait être adapté en fonction des besoins des enfants, de ce que chaque enfant a besoin d'approfondir à la maison. Ça ne devrait pas être la même chose pour tout le monde [...]. - Pour tout ce qui est du français, je ne sais pas comment les parents peuvent faire pour soutenir leurs enfants. Moi, je baigne un peu là-dedans, je sais faire des exercices pour mes élèves [...]. Je ne dis pas que les parents n'ont jamais appris ça ou qu'ils ne savent pas, mais ils ont perdu le lien avec ces exercices d'école et ils ne savent peut-être plus l'expliquer. Peut-être qu'ils l'ont oublié pour eux-mêmes, ou que c'est devenu des automatismes mais qu'ils ne savent même pas pourquoi [...]. Je me dis que pour eux, ça doit être d'autant plus pesant [...] et que [...] ça explique peut-être pourquoi certains parents se désimpliquent aussi de ces devoirs à la maison. - Si l'enfant se dit qu'il va bien faire sa préparation et qu'il peut tout à fait avoir une très mauvaise note à la fin, ben il n'y a aucun but, il n'y a pas de sens et ils n'ont pas envie de faire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des fois je suis fatiguée, je suis impatiente et je n'ai juste pas envie d'aller rechercher comment je pourrais (...). Je ne dis pas que parce que je suis enseignante je fais tout parfaitement avec Zoé, loin de là ! - Ça me rend folle, rien que de voir cette table [de cuisine]. - C'est compliqué pour moi de lui réexpliquer parce que [...] quand il y a la maîtresse qui lui explique d'une façon et moi d'une autre, ça ne joue pas. Je me suis retrouvée des fois dans des situations où "écoute Zoé, non je ne vais pas t'aider parce que là je vais t'emmêler les pédales parce que moi je vais te dire comment moi je fais, comment je ferais avec mes élèves, mais si ce n'est pas ce que la m- par exemple, pour tout ce qui est soustraction et addition en colonnes, les retenues, tout ça, ils ont des techniques. C'est génial comme ils font, mais si je lui apprends avec ma façon, elle ne va rien y comprendre.
Papa de Julien	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a ce que j'appelle les fautes de fainéantise, les accents. Il les fait droits, comme ça il n'a pas besoin de se poser la question, savoir si c'est aigu ou grave. - C'est bien que les enfants apprennent à écrire, c'est quand même le b a ba pour qu'ils s'imprègnent des choses dans leurs mains, j'ai toujours défendu ça. Mais je pense qu'il y a des techniques d'apprentissage grâce au web où on fait passer des quiz, où on fait passer des tests de rapidité. Si ça ne marche pas, on refait le même test et tant qu'on n'a pas six, on refait le test. Même les questions qu'on connaît déjà, on va les revoir. Je trouve ça hyper efficace. C'est [...] une vision d'adulte mais je pense que ça doit aussi marcher pour les enfants. S'il y avait des mots à écrire sur l'ordinateur (.) alors c'est vrai que c'est toujours embêtant, parce qu'il n'y a pas l'utilisation de la main mais par contre quand on l'écrit quatre fois de suite parce qu'on a fait une erreur dans la liste de dix et qu'on a dû se retaper les quatre, le coup d'après vous les connaissez les quatre ! - Je trouve que ces méthodes d'apprentissage sur internet où on répète, on répète, on répète jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de faute. On a une machine en face, elle dit vrai ou faux, donc il n'y a pas d'émotion, il n'y a pas le jugement humain de dire c'est bon celle-là je l'accepte parce qu'il est sept heures, là j'en ai marre, c'est bon tu n'oublieras pas demain de mettre deux "l" hein [...] Je trouve que si on utilisait un peu plus ça (...). - Je dis toujours qu'on a le droit de faire une erreur, ce n'est pas une catastrophe. - En allemand, il y avait un exercice dans lequel il fallait juste relier les phrases. Je lui ai dit mais ils sont fous de relier des phrases, ça n'a aucun intérêt [...]. Je lui ai dit mais ne le fais pas ! - Ce qui l'a énervé c'est ce que vous lui avez demandé de faire en plus ? - Ouais mais c'est que l'exercice n'avait aucun intérêt ! C'était juste relier ! Il fallait dire qu'il y en avait un qui faisait du skate-board, qui allait à la plage ou qui nageait, etc. L'objectif c'est de poser la question, de savoir mettre l'ordre. En allemand, c'est hyper important l'ordre des mots [...]. Il dit "ça y est j'ai relié". Mais bon, ça sert à rien de relier, ((rire étouffé)) on s'en fout que Marie va à la plage, on s'en tape quoi. 	

³¹ Voie générale, Voie pré-gymnasiale

	<p>– Tous les parents ne sont pas en capacité d'aider leurs enfants. Il y a plein de cas différents, des niveaux sociaux différents où les gens ils n'ont pas forcément (.) alors c'est vrai que c'est un peu une injustice quelque part [...]. Il y a tout un tas de cas qui font que les parents ne sont pas capables d'aider et ça défavorise les enfants. Moi, je vois ici il y a des parents qui (.) Moi, j'ai des amis ici [...], il n'y a pas besoin d'aller très loin, il y a des enfants qui sont seuls face à leurs devoirs parce que les parents, soit ils n'ont pas le temps, soit ils n'ont pas les capacités soit y (.) ils ne peuvent pas aider ou ils ne se disent pas tiens [...] l'enfant a besoin de moi pour faire des devoirs : "fais tes devoirs, fais-les". Malheureusement, moi je vois des (.) parce que moi je les vois arriver après à la maison, les enfants. Je les connais, je les côtoie et c'est des enfants qui ne sont pas mauvais, ils ont des bons niveaux, mais je suis sûr que si on prenait un peu de temps pour leur expliquer, ils seraient meilleurs que ça. Mais voilà, ça je dirais que c'est l'injustice.</p>	
Enseignante	– Il y a des parents qui ne sont pas capables de se débrouiller tout seul.	–

Interviewé / date	Divers	Divers 2	Evolution
Maman de Zoé	<p>– Je lui dis "mais Zoé, là ce n'est pas cohérent, si c'est à Avenches, ça ne peut pas être romain ! Avenches c'est en Suisse ! Des fois, j'ai envie de dire mais ehh secoue-toi Zoé ! "</p> <p>– Je trouve que pour Zoé il faudrait soit moins d'exercices mais du même genre, ou le même nombre d'exercices mais d'un autre genre enfin que ce soit ciblé soit sur l'orthographe, soit sur la grammaire. Évidemment, c'est bien de tout mettre en lien parce que c'est un tout la langue française, mais là pour Zoé, ça fait beaucoup il me semble. Ça devrait être simplifié pour Zoé, voilà.</p>		
Julien	<p>– J'en ai un peu marre de l'entretien et puis je suis tout le temps comme ça, en train de bâiller.</p> <p>– Tu sais pourquoi ?</p> <p>– Je sais pas</p> <p>– Qu'est-ce qui se passe (.) tu te couches à quelle heure ?</p> <p>Oh ben hier soir je me suis couché à neuf heures, mais souvent je me couche à minuit.</p>		
Papa de Julien	<p>– Quand ils seront au gymnase...</p> <p>– Je veux zéro faute ou t'as droit à une faute.</p> <p>– Du coup, il était surtout fâché que vous lui fassiez faire quelque chose en plus que ce qu'il avait compris qu'il devait faire.</p> <p>– C'est vrai que je me suis un peu embêté quand je lui ai dit ça, il s'est dit zut parce que je lui demande de faire ça, mais (...) la prochaine fois il ne va pas me montrer les trucs. Mais [...] en même temps, franchement je ne voyais pas l'intérêt de l'exercice [...]. Alors bon ça va, il l'a fait de bonne composition.</p>	<p>– J'ai dû passer en gros un quart d'heure avec lui. Vraiment ça a beaucoup changé [...] avant on y passait quasiment une heure et quart avec lui.</p> <p>– Il y a eu une énorme évolution [dans] toute sa personnalité. Ça se ressent beaucoup sur les devoirs parce que c'étaient une corvée, c'est peu de le dire ! On a passé vraiment des phases très très compliquées et en fait quand il est arrivé en 6^e il y a eu une espèce de déclic.</p> <p>– Julien, il y a encore un an et demi, il (.) [le dimanche] de 10 heures à midi et demi on était encore là-dessus pour apprendre quatre mots hein [...] et faire trois multiplications. On a passé deux heures et demie avec des pleurs, avec des (...) <i>((rire))</i></p> <p>– C'était il y a 18 mois. C'était laborieux, on lui faisait apprendre trois mots, incapable de les réciter, c'était dramatique.</p> <p>– C'était très très très pénible (.) pendant une heure et demie à deux heures à côté de lui à dire "vas-y écris, alors vas-y <i>((il tape rapidement sur la table à six reprises))</i> écris, vas-y, non mais là ce n'est pas comme ça que c'est écrit, vas-y écris" et vous êtes là [...] ah c'est insupportable. Il n'a pas envie alors ça n'avance pas.</p> <p>Ça fait maintenant quelques s- quelques mois [...] que ça dure. Après, c'est relativement nouveau [...] donc [...] la transition était un peu l'année dernière. Mais là, depuis septembre, on roule à peu près comme ça, il y arrive à peu près.</p>	

	Système de sanction pour les devoirs non faits	Organisation et gestion de l'enseignement des mots à apprendre
	<p>Perception de sa compétence de l'enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> - [...] il y a un système bête et méchant de sanctions [...] - Ça leur permet, le jour (c'est bête hein) où il y a les ECR³², d'être à l'aise avec toute une partie des ECR parce que ça a vraiment été drillé drillé drillé. - [...] avec trois périodes d'allemand par semaine, je n'arrive plus, je n'arrive pas alors des fois je me dis "il faut que tu bosses mieux ce vocabulaire !" [...] peut-être que sur un voc sur trois ou quatre on arrive à tout faire à l'école, mais franchement je sais que des fois ce n'est pas le cas, alors ils ont chaque fois vu un bon nombre de mots, mais [...] quant à savoir ce qu'ils veulent dire et puis à savoir les écrire, c'est encore une autre paire de manches ! - C'est quelque chose qu'on pourrait faire en classe, l'apprentissage des mots de voc. On fait un bout, mais on ne peut pas tout faire. - [...] on devrait peut-être faire les activités avec elle. - Je propose des pistes mais je ne suis pas complètement ok. - Est-ce que pour toi ce travail [d'apprentissage de mots à la maison] c'est plutôt un travail d'apprentissage ou de révision ? - À la maison, là ils sont plutôt dans une phase d'apprentissage... faudrait peut-être faire en classe ((elle rit)). - Tu attribues ces [bons] résultats à quoi ? - Je pense qu'il y a quand même au niveau des activités une petite part... Je pense que le travail qu'on fait en classe où vraiment on analyse chaque mot, on essaie d'expliquer la construction du style, bêtement, "petit" il y a un "t" parce qu'on dit "petite", certains, je pense que ça leur parle quand même. On donne des trucs : "désespérer" il y a plein d'accents c'est comme s'il pleurait, enfin je n'en sais rien... Je pense que ça les aide. Je pense que c'est aussi grâce à cette partie-là qu'on fait en classe. Après il y a plein de boulot qui est fait aussi à la maison, donc je pense que c'est plusieurs facteurs qui font que ça marche. - Je pense que tout devrait nous appartenir [relatif aux rôles de chacun dans le développement de l'autonomie scolaire des élèves] [...] Je sais que je ne suis pas au top, non, concrètement je le sais. Il y a un bout où je ne suis pas ok, mais je n'ai pas réussi, je ne vois pas comment faire mieux. - Je sais que là on est à des kilomètres ! Je sais que l'apprentissage des mots, c'est plus compliqué que ça. 	<p>Identification des obstacles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais que c'est compliqué [en évoquant l'apprentissage des mots d'allemand]. - Je sais que c'est compliqué parce que pour certains, c'est trop, ça fait beaucoup d'informations [en évoquant le système des mots à apprendre et des dictées]. - Je sais que pour certains, travailler les mots dans les activités, ils déconnectent complètement de la dictée, ils ne voient pas qu'il y a des liens, qu'en travaillant ces mots ça va les faire heu- (...). - Est-ce que tu arrives à identifier des choses qui seraient difficiles dans ces consignes ? - Non, si ce n'est que quand tu parles d'homonyme, d'antonyme ou de synonyme, il faut qu'ils sachent ce que ça veut dire. Je pense que la difficulté elle est là, ou bien quand on leur dit "conjugue à la 2^e personne du pluriel". - La difficulté, c'est que certains élèves, comme Julien, il est capable de rester une heure sur la même activité parce que ça coince (.) quand ils doivent les classer par nom, verbe, truc comme ça. Il lui manquait un nom, il en avait dix au lieu de onze, il est resté une heure. - Il y a un souci pour la correction, mais même quand les parents corrigent, même nous on oublie des fois des fautes. Là c'est compliqué, et les élèves eux-mêmes, certains ils n'ont pas la rigueur. - Je sais que là [en ce qui concerne l'apprentissage des mots à la maison], on est à des kilomètres, je sais que l'apprentissage des mots c'est plus compliqué que ça. - Il y en a, Jul-, "mes parents ils ne veulent pas parce qu'ils disent qu'on ne doit pas apprendre sur l'ordinateur" et je pense que c'est dommage.
Enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a un système bête et méchant de sanctions où je mets dans l'agenda. [S'ils ne font pas leurs devoirs, ils font bien sûr pour le lendemain et puis ils ont une coche. Tous les maîtres mettent les coches dans les mêmes cases, c'est par mois. À partir de trois [coches], ils ont une punition qui est copier des verbes ((elle baisse la voix et finit par rire)). En fonction de l'élève, le nombre de verbes va varier, puis après si c'est six [coches], je prends contact avec les parents [...] ou je les vois. Neuf [coches] c'est direction, mais ce n'est jamais arrivé, mais jamais jamais ! Ils font leurs devoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> - On³³ prend un texte duquel on sort les mots qu'on estime les plus difficiles à apprendre ou les mots qu'ils n'ont pas déjà vus plein de fois. On leur fait une liste de mots et on les travaille dans des activités. On s'assure que chaque mot soit travaillé dans une ou plusieurs activités et puis en classe on dicte des phrases de préparation à la dictée qui ressemblent beaucoup à la dictée et qui contiennent tous les mots du voc. Après, on fait une analyse précise de chaque difficulté de la dictée, aussi bien sur les mots que sur toute l'orthographe, la conjugaison, les homonymes les homophones. - On fait à peu près une dictée par mois. - Oui ils savent [quand la dictée est fixée] : deux semaines plus tard qu'il [...] reçoivent [la liste de mots et d'activités], le vendredi. - Dans l'agenda tu leur dis de faire dix minutes par jour d'activité. [...] Et le fait qu'ils apprennent leurs mots, c'est implicite ou tu leur dis ou tu leur donnes une tâche spécifique ? - ((Elle rit.)) Non, c'est implicite, c'est oui franchement implicite. Je crois que j'ai dit à certains "tu as ta liste de mots, il faut la décomposer, peut-être que si tu ne te fais pas tout dicter le jeudi soir avant le vendredi c'est bien... voilà, mais je ne l'ai pas répété deux cents fois. Je l'ai expliqué, et après, voilà. - Ils sont censés comprendre que tous les mots, ils doivent les apprendre (.) c'est un travail plus spécifique que de faire les activités. - Ils sont censés mais (...) alors du coup on est assez clair en allemand sur ce qu'on veut. En français, on l'est beaucoup moins.

³² ECR = Épreuves communes de référence, soumises au mois de mai aux élèves en fin de 4^e, 6^e, 8^e et 10^e année

³³ On = les enseignantes des quatre classes de 7^e. Il s'agit d'un système commun discuté et préparé en équipe.

Français 7P Dictée n° 4

L'amour du risque

jeune	une activité	naturellement
la descente	un-e casse-cou	autre
proposer	le parachutisme	considérer
le canot	un feuillage	le quartier
voulez-vous	paisible	certain-e
souvent	perché	entreprenant
l'alpinisme	passionner	un membre
dangereuse	fracturé	une situation
la pêche	le golf	un pompier






Français 7P Dictée n° 4

Activités

1. Ecris une fois tous les mots du vocabulaire en séparant les noms, les adjectifs, les verbes et les autres mots.
2. Cherche la définition des mots suivants :
a) un(e)casse-cou b) un membre c) entreprenant(e)
3. Trouve les mots dont les définitions sont les suivantes :
a) Sport des ascensions en montagne.
b) Technique, sport du saut en parachute.
c) Sport consistant à envoyer une balle, à l'aide d'un bâton recourbé, dans les trous d'un terrain.
d) Action de prendre ou de chercher à prendre du poisson.
4. Crée 5 groupes nominaux avec des adjectifs et des noms de la liste.
5. Trouve et écris les mots mélangés :
a) tnsiiuao b) tncdsee c) gflleeiua d) vttruaee e)
6. Ecris ces phrases, ajoute le mot qui manque.
a) Ce sont des _____ courageux qui nous ont sauvés des flammes.
b) Dans le _____ où j'habite, on peut faire beaucoup d'_____ sportives.
c) Avec son _____ mon frère fait des promenades sur le lac.
d) Votre genou est _____, _____-vous que j'appelle une ambulance?
e) _____ personnes pensent que le chiffre _____ porte bonheur.
7. Conjugue les verbes suivants à l'imparfait, à la personne demandée :
a) 3^e pers. sing. considérer la pêche
b) 1^{ère} pers. sing. rester paisible
c) 3^e pers. plur. proposer une activité
8. Choisis les mots du vocabulaire qui sont les plus difficiles pour toi. Ecris-les et souligne les difficultés en couleur. Puis épelle-les à haute voix, plusieurs fois.
9. Trouve dans ta liste les synonymes des mots suivants :
a) différent c) fréquemment d) voir e) doux f) évidemment
g) une occupation h) casser
10. Ecris une courte histoire de casse-cou. (environ 60 mots) vécue ou imaginée. Réalise une illustration de ton histoire.