

L'autonomie dans les devoirs à domicile

**Dans le contexte des directives cantonales bernoises :
regards des partenaires, enseignant·e·s, parents, élèves**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Sevenay Cögür**
Sous la direction de : **Agnès Brahier**
Delémont avril 2020

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont permis la réalisation de ce mémoire de Bachelor. Tout d'abord ma directrice de mémoire, Mme Agnès Brahier pour son accompagnement bienveillant, sa disponibilité, son écoute et ses précieux conseils dans l'élaboration de mon mémoire professionnel. J'adresse également mes remerciements aux enseignants et parents qui ont accordé de leur temps afin de s'entretenir avec moi et répondre à mes questions lors d'interviews. Mes remerciements vont également aux élèves qui ont pris part à ma recherche en répondant à un questionnaire. Enfin, je suis reconnaissante envers mes proches qui ont contribué à la réalisation de mon mémoire de par leur soutien, leurs conseils pertinents ainsi que leurs relectures appliquées.

Résumé

Les questionnements qui s'articulent autour du développement de l'autonomie au travers des devoirs à domicile représentent l'épicentre de cette recherche menée dans le cadre d'un travail de mémoire. À ce sujet, des dispositifs à respecter par le corps enseignant ainsi que des conseils aux parents sont très clairement formulés dans les directives cantonales bernoises. Ainsi, la réalisation individuelle des devoirs à domicile et sans l'aide d'un tiers doit progressivement conduire les élèves vers une autonomie et une responsabilisation face à des tâches scolaires. Malgré cela, les devoirs à domicile faisant partie intégrante du système scolaire actuel suscitent de nombreux débats entre enseignant·e·s, parents et élèves. Par conséquent, chacun de ces acteurs possède un regard différent sur leur gestion. Ainsi, l'objectif principal de cette recherche est de mettre en relation les directives cantonales bernoises liées à l'autonomie avec le point de vue des trois acteurs concernés, les enseignant·e·s, les parents et les élèves afin de déterminer une gestion des devoirs permettant aux élèves de développer leur autonomie.

Par conséquent, la récolte de données de cette recherche se fonde d'une part, sur un questionnaire distribué aux élèves de 7-8^{ème} Harmos et d'autre part, sur des entretiens semi-directifs menés auprès de trois enseignants et trois parents d'élèves de 7-8^{ème} Harmos également.

Cinq mots clés :

- Autonomie
- Devoirs à domicile
- Directives cantonales bernoises
- Enseignant·e·s, parents, élèves
- Propositions pratiques

Liste des figures

Figure 1 – Conditions relevant de la pratique enseignante selon les élèves

Figure 2 – Conditions relevant du cadre familial selon les élèves

Figure 3 – Conditions relevant des élèves selon les élèves

Figure 4 – Personnes venant en aide lors de la réalisation des devoirs à domicile

Figure 5 – Utilité de l'aide apportée lors de la réalisation des devoirs à domicile

Liste des tableaux

Tableau 1 – Dispositions générales complétant le Plan d'Etudes Romand (2019)

Tableau 2 – Communiqué de presse de la DIP (2018)

Tableau 3 – Volume maximal de devoirs à domicile

Tableau 4 – Informations à l'attention des parents du canton de Berne francophone (2013)

Tableau 5 – Thématiques du guide d'entretien en lien avec les objectifs de la recherche

Tableau 6 – Construction du questionnaire en lien avec les objectifs et les thématiques de la recherche

Tableau 7 – Profil des parents interviewés

Tableau 8 – Profil des enseignants interviewés

Tableau 9 – Profil des élèves questionnés

Tableau 10 – Règles de transcription des données

Tableau 11 – Thématiques principales et sous-thèmes

Tableau 12 – Les devoirs (type et contenu)

Tableau 13 – Procédé de distribution des devoirs à domicile

Tableau 14 – Difficultés liées à la durée des devoirs à domicile pour l'élève

Tableau 15 – Formes de correction des devoirs à domicile

Tableau 16 – Signification de l'autonomie

Tableau 17 – Conditions relevant de la pratique enseignante selon les enseignants et les parents

Tableau 18 – Conditions relevant du cadre familial selon les enseignants et les parents

Tableau 19 – Conditions relevant des élèves selon les enseignants et les parents

Tableau 20 – Façon de transmettre les directives cantonales bernoises aux parents

Tableau 21 – Types d'interventions parentales dans les devoirs

Tableau 22 – Difficultés rencontrées dans l'accompagnement

Tableau 23 – Types de devoirs réalisables individuellement

Tableau 24 – Types de devoirs développant la responsabilité

Tableau 25 – Paradoxe entre autonomie et responsabilité

Liste des annexes

Annexe 1 – Guide d’entretien pour les enseignant·e·s	I
Annexe 2 – Questionnaire pour les élèves	II
Annexe 3 – Guide d’entretien pour les parents d’élèves.....	II
Annexe 4 – Contrat de recherche.....	IV
Annexe 5 – Opération de sélection d’extraits (<i>verbatim</i>)	V
Annexe 6 – Recensement des réponses (questionnaire)	XVII

Sommaire

Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	3
1.1 <i>Définition et importance de l'objet de recherche</i>	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude	3
1.1.2 Présentation du problème.....	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche.....	4
1.2 <i>État de la question.....</i>	5
1.2.1 Les devoirs à domicile	5
1.2.1.1 Vocabulaire à définitions multiples.....	5
1.2.1.2 Typologie des devoirs	7
1.2.2 Les devoirs à domicile selon les dispositions cantonales bernoises	8
1.2.2.1 Durée des devoirs à domicile	10
1.2.2.2 Forme des devoirs à domicile.....	11
1.2.2.3 Finalités et contenu des devoirs à domicile.....	11
1.2.2.4 Informations sur le rôle des parents d'élèves.....	12
1.2.3 Les devoirs à domicile et ses acteurs : trois angles de perception	13
1.2.3.1 Les devoirs du côté des enseignant·e·s	13
1.2.3.2 Les devoirs du côté des élèves	14
1.2.3.3 Les devoirs du côté des parents.....	16
1.2.4 Autonomie : enjeu ou paradoxe ?	17
1.3 <i>Question de recherche et objectifs de recherche</i>	18
1.3.1 Identification de la question de recherche.....	18
1.3.2 Objectifs de recherche.....	20
Chapitre 2. Méthodologie	22
2.1 <i>Fondements méthodologiques.....</i>	22
2.1.1 Recherche qualitative.....	22
2.1.2 Approche déductive et inductive.....	22
2.1.3 Démarche compréhensive et descriptive.....	24
2.2 <i>Nature du corpus.....</i>	24
2.2.1 Outils de collecte de données.....	24
2.2.1.1 L'entretien	25
2.2.1.2 Le questionnaire	26
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	29
2.2.3 Population et échantillonnage	30
2.3 <i>Méthodes et/ou techniques d'analyse des données</i>	33
2.3.1 Règles de transcription.....	33

2.3.2	Traitement et méthode d'analyse	34
Chapitre 3.	Présentation et interprétation des résultats.....	37
3.1	<i>Gestion des devoirs à domicile favorisant l'autonomie.....</i>	<i>37</i>
3.1.1	Gestion idéale des devoirs pour favoriser l'autonomie des élèves	37
3.1.1.1	Choix des devoirs à domicile : type, contenu et forme	37
3.1.1.2	Procédé de distribution des devoirs à domicile : le vendredi ou le lundi.....	40
3.1.1.3	La réduction de la durée des devoirs à domicile pour l'élève et ses conséquences	42
3.1.1.4	Correction et régulation des devoirs à domicile : responsabilisation, stratégies d'apprentissage et évaluation	45
3.2	<i>Conditions pour assurer le développement de l'autonomie des élèves.....</i>	<i>49</i>
3.2.1	Mise en œuvre et compréhension des dispositions cantonales bernoises	49
3.2.1.1	Signification de l'autonomie dans le cadre des devoirs à domicile : interprétations multiples	49
3.2.2	Conditions pour assurer une réalisation autonome des devoirs et effets sur la pratique enseignante, le cadre familial et les apprentissages.....	51
3.2.2.1	Conditions relevant de la pratique enseignante : consigne, méthodologie, sens, ressources matérielles.....	51
3.2.2.2	Conditions relevant du cadre familial : organisation spatiotemporelle, prise de connaissance, identification de la démarche	55
3.2.2.3	Conditions relevant de l'élève : questionnement, transfert du matériel.....	58
3.2.3	Rôle des parents dans les devoirs à domicile et types d'aides	60
3.2.3.1	Relation parents-enseignant·e·s : la séance des parents, les rôles.....	60
3.2.3.2	Types d'interventions parentales : superviser, évaluer, apporter des idées, corriger, expliquer.....	61
3.2.3.3	Difficultés rencontrées dans l'accompagnement : réussite scolaire, autonomie en construction, aide inappropriée.....	66
3.3	<i>Quel(s) devoir(s) pour quelle autonomie ?</i>	<i>69</i>
3.3.1	Devoirs réalisables individuellement : répétition, mémorisation, transfert	69
3.3.2	Devoirs développant la responsabilité : projet, recherche, présentation.....	71
3.3.3	Paradoxe entre autonomie et responsabilité.....	73
Conclusion	75	
Références bibliographiques.....	79	
Annexes.....	I	

Introduction

Quelle force incroyable que celle des devoirs à domicile acceptant et tolérant tout avis. En effet, chaque individu est confronté durant son parcours de vie, directement ou indirectement, à ces travaux scolaires réalisés pourtant en dehors des murs scolaires. Ainsi, on ne saurait trouver meilleur sujet pour alimenter les vifs et éternels débats : chacun se prononce en prenant pour référence ses expériences, ses attentes et sa conception d'une école idéale. Les opinions ancrées dans des expériences d'élève, de parent ou d'enseignant·e, les devoirs à domicile rejoignent au côté des punitions ou des évaluations, pour ne citer que deux exemples, la catégorie des thématiques inépuisables. Somme toute, les devoirs à domicile sont, au travers de pratiques variées, administrés par le corps enseignant, effectués par les élèves et surveillés, encadrés par les parents. Ainsi, les devoirs occupent une place passablement grande et ne sont pas sans importance dans le quotidien de bon nombre d'écoliers qui, en dehors des heures de classe ont pour devoir de réaliser le travail exigé par leur enseignant·e et dans celui des parents dont les limites de l'action et du suivi scolaire ne sont pas toujours explicitées. D'où l'importance de relever, comme le feront les chapitres suivants, les multiples définitions des devoirs, les directives cantonales en la matière, l'entrecroisement des angles de perception des acteurs et l'importance accordée au développement de l'autonomie de l'élève.

Etant actuellement répétitrice, certains parents d'élèves me contactent particulièrement lorsque leur enfant a une échéance importante (épreuve). Ainsi, mon aide se traduit par une répétition des notions que l'élève a vues en classe afin d'optimiser ses chances de réussite lors de l'évaluation sommative. En revanche, d'autres parents d'élèves me sollicitent pour une aide régulière dans la réalisation des devoirs à domicile de leur enfant. Par conséquent, j'ai eu l'occasion d'observer à de nombreuses reprises les inégalités engendrées par ces travaux : si certains parents avaient besoin d'une répétitrice par manque de temps, cette aide était indispensable pour d'autres par manque de compétences. Je me suis également aperçue que la plupart des élèves voient les devoirs comme une corvée qu'ils réalisent pour ne pas être sanctionnés par leurs parents ou leur enseignant·e. Dès lors, diverses interrogations ont toujours traversé mon esprit. Elles concernent **le sens des devoirs à domicile, le rôle des parents** ainsi que **l'autonomie et le développement de la responsabilité des élèves**.

Tâches souvent jugées inutiles et répétitives, les devoirs à domicile sont souvent délaissés ou réalisés comme une lourde corvée par ceux qui s'en acquittent, les élèves. Ainsi, on attend des élèves qu'ils prolongent les apprentissages scolaires et par conséquent la journée scolaire à la maison, dans le cadre familial. Cependant, quel sens les élèves donnent-ils à ces travaux ?

Les devoirs à domicile étant à mi-chemin entre l'école et la maison, ils entraînent nécessairement avec eux les parents, dont le rôle peut osciller entre éducateurs et instructeurs. Quelles sont les limites de l'aide que peuvent apporter les parents à leurs enfants dans la réalisation de leurs devoirs ?

Selon les directives cantonales, les devoirs à domicile devraient être réalisables par l'élève seul-e, sans l'aide d'une personne adulte. En effet, l'un des objectifs des devoirs à domicile est d'amener l'élève à une automatisation des apprentissages. Quelles doivent être les tâches scolaires données en devoir ? Est-ce que les enseignant·e·s donnent toujours des devoirs réalisables de manière autonome par les élèves ?

Afin de trouver réponses à ces questionnements, il conviendra tout d'abord et à travers le chapitre « problématique », de définir d'une part la pertinence de l'objet de recherche et d'autre part, d'identifier sur la base d'une recherche documentaire faisant l'état des ressources théoriques au sujet des devoirs à domicile, le problème spécifique de l'étude, la question ainsi que les objectifs de la recherche. Dans un deuxième temps, le chapitre « méthodologie » va décrire et justifier les principes ainsi que les choix méthodologiques sous-jacents à cette recherche. Finalement, les résultats présentés feront l'objet, au sein du chapitre « présentation et interprétation des résultats », d'une discussion et d'un travail d'interprétation, afin d'en dégager des valeurs théoriques.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Lorsque le thème des devoirs à domicile est évoqué, des réactions et des opinions aussi différentes les unes que des autres ne tardent pas à se manifester. En effet, dans une société où les théories sur l'enseignement évoluent et où les attentes des parents croissent, les devoirs à domicile représentent un réel enjeu. Pratique régulièrement remise en cause, les devoirs à domicile suscitent de nombreux débats. Nous pouvons, par ailleurs, le constater au vu des nouvelles directives bernoises pour la rentrée 2019. En effet, elles annoncent à partir du mois d'août 2019, une diminution du volume maximal des devoirs à domicile. Pourquoi cette thématique est-elle si complexe ? Si les devoirs à domicile suscitent de vives discussions, cela est certainement lié au nombre d'acteurs impliqués. En effet, bien que les élèves en soient les acteurs principaux, les enseignant·e·s et les parents sont également concernés. Or, il est évident qu'ils n'ont pas tous les mêmes représentations, les mêmes attentes et les mêmes pratiques en matière de devoirs à domicile. Il va également de soi que même au sein d'un seul ensemble d'acteurs, les avis seront partagés, car chaque individu est différent.

Lors de ma pratique professionnelle, j'ai remarqué à quel point ce sujet pouvait être une source d'inquiétude, d'une part pour l'enseignant·e qui se plaint des devoirs pas faits de ses élèves et d'autre part pour les parents qui se sentent coupables de ne pas pouvoir apporter, par manque de temps ou de compétences, une aide à leur enfant.

Par conséquent, en tant qu'enseignante en formation, cette pratique courante m'a toujours interpellée. Pourquoi donne-t-on des devoirs à domicile ? Sont-ils réellement efficaces dans le développement des apprentissages des élèves ? Favorisent-ils les inégalités sociales ? Quels sont les types de devoirs donnés ? Sont-ils réalisables de manière autonome ?

1.1.2 Présentation du problème

Les devoirs à domicile font l'objet de débats multiples et représentent une pratique ancrée dans le système scolaire. En effet, les apprentissages scolaires ne se limitent pas à l'espace-temps de l'école et se poursuivent dans un temps hors école. Bien que la pratique soit courante et banalisée, les devoirs à domicile questionnent les acteurs.

Dès lors, le corps enseignant prescripteur de ces travaux peut régulièrement être amené à se questionner sur la nécessité et l'efficacité de cette pratique. Pourquoi prolonge-t-on les apprentissages scolaires dans un espace et une temporalité extrascolaires ? Quels sont les buts des devoirs à

domicile ? Sont-ils réellement bénéfiques dans le développement des élèves ? Sont-ils convenablement dosés ?

Les détracteurs de la pratique des devoirs à domicile ne manqueront pas d'affirmer que le renvoi des tâches scolaires à la maison représente, dans les faits, un vecteur d'inégalité. En effet, tous les élèves ne réalisent pas leurs devoirs à domicile dans les mêmes conditions de logement et en profitant de la même aide. De plus, l'environnement familial, les capacités et les disponibilités des parents peuvent fortement varier d'un foyer à l'autre. Ainsi, tous les élèves ne sont pas égaux face à la réalisation des devoirs à domicile. Comment pallier cette controverse ?

Par conséquent, il n'est plus à prouver que la thématique des devoirs à domicile peut être étudiée à travers différents concepts. En effet, source de polémiques récurrentes, les devoirs à domicile touchent autant la relation famille-école que l'autonomie des élèves ou encore les inégalités sociales. Tant de facettes intéressantes sur lesquelles nous pourrions mener une recherche. Toutefois, à travers ce travail de mémoire, je souhaite me focaliser sur un aspect précis des devoirs à domicile : l'autonomie des élèves dans la réalisation des devoirs à domicile. En effet, selon les directives cantonales, les devoirs à domicile devraient être réalisables par l'élève, sans l'aide d'une personne adulte.

Qu'entendent les enseignant·e·s par le terme « autonomie » ? Comment donner des devoirs pour qu'ils soient réalisables de manière autonome par les élèves ? Quels types de devoirs permettent le développement de l'autonomie des élèves ? Quels sont les difficultés et les obstacles rencontrés par les élèves lors de la réalisation de leurs devoirs et qui requièrent une aide extérieure ? Comment pallier ces difficultés pour rendre les élèves autonomes et égaux face à la réalisation des devoirs à domicile ? Ce sont ces questions de départ qui m'ont amenée à focaliser mon travail de recherche sur l'autonomie des élèves dans la pratique des devoirs à domicile.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Bien que je ne sois plus concernée par cette notion en tant qu'élève, j'entretiens un fort rapport avec les devoirs à domicile dans mon quotidien. En effet, depuis plus de quatre ans, j'apporte à des élèves de degrés différents, une aide dans la réalisation de leurs devoirs. À travers mes discussions avec ces élèves et leurs parents, j'ai pu réaliser à quel point les devoirs à domicile ont une valeur différente selon les familles et les enfants.

En effet, certaines familles que j'ai rencontrées se préoccupaient beaucoup des devoirs de leur enfant, les corrigeaient et me demandaient également un bilan précis sur leurs forces et leurs faiblesses. Tandis que d'autres parents, par manque de temps ou de compétences, laissaient leur enfant autonome et responsable de son travail.

Par ailleurs, lors des aides aux devoirs, j'ai pu constater à quel point les enseignant·e·s donnaient des devoirs différents, allant de l'exercice de consolidation dans lequel l'élève doit simplement appliquer une règle déjà étudiée, à la résolution d'une tâche complexe nécessitant la mobilisation de divers éléments de savoir.

« Encore des devoirs pas faits ... », « J'ai pas compris les devoirs », « J'aimerais aider mon enfant dans les devoirs, mais je travaille ... » : tant de propos entendus lors de mes stages et qui m'ont montré que les devoirs à domicile peuvent être une source d'inquiétude et de tension, tant pour les enseignant·e·s que dans le cadre familial.

Ainsi, en tant que future enseignante titulaire d'une classe, j'ai la volonté de développer mes connaissances théoriques en matière de devoirs à domicile, afin d'obtenir des pistes d'action pertinentes centrées sur l'autonomie des élèves dans la gestion des devoirs. En effet, je souhaite dans ma pratique future, mettre en place des devoirs à domicile répondant aux exigences des directives cantonales bernoises en termes d'autonomie. Ainsi, je veux pouvoir donner des travaux égalitaires qui permettent aux élèves de travailler de manière autonome et ne requérant pas l'aide d'une tierce personne. Ceci afin de ne pas accroître les inégalités liées au niveau de connaissance scolaire des parents et celles liées à l'aide qu'ils peuvent apporter. Ainsi, identifier les dispositifs qui permettent aux élèves d'être autonomes à travers le témoignage d'enseignant·e·s titulaires, de parents et d'élèves représente l'intérêt même de cette recherche.

1.2 État de la question

1.2.1 Les devoirs à domicile

1.2.1.1 Vocabulaire à définitions multiples

Avant d'approfondir le concept des devoirs à domicile selon différents angles, il convient de se pencher sur le vocable lui-même.

Nous pouvons tout d'abord relever la résonance que peut provoquer ce mot auprès des élèves. En effet, le mot « devoir » renvoie à l'idée d'une obligation. Ainsi, d'un point de vue étymologique, Choppin (2000, cité par Sframeli & Infante, 2010) affirme que « le devoir, [...] se présente comme obligatoire (un exercice peut être facultatif, un devoir ne saurait l'être !) » (p. 10). L'emploi de ce mot rend donc difficile la perception des réels enjeux de cette pratique, c'est-à-dire la recherche, la découverte par soi-même et le plaisir dans l'apprentissage de l'autonomie (Sframeli & Infante, 2010).

Quant au « devoir à domicile », également appelé « travail hors la classe », « devoir », « tâche » ou « travail à la maison » (Rayou, 2009 ; Maulini, 2016), il représente la prescription, par le corps enseignant, de tâches orales ou écrites à leurs élèves. Ces travaux sont effectués hors de leur

surveillance, de leur regard et de leur soutien, dans l'école (devoirs surveillés, aide aux devoirs) ou hors de celle-ci (au sein de la sphère familiale). Toutefois, Rayou (2009) affine cette définition en précisant le contenu des devoirs prescrits aux élèves. Selon cet auteur, le travail hors la classe reprend et prolonge la suite du travail entamé en classe. Il s'agit, par conséquent, d'« [...] un temps de réflexivité pour que les élèves s'approprient plus profondément les notions expliquées et comprises pendant le temps de classe » (Rayou, 2009, p. 101). Nous rejoignons alors les propos de Meirieu (2005) qui affirme que « dans tous les cas, on sera attentif à ne plus lui demander de faire ce qu'on ne lui a jamais appris à faire » (p. 30). Autrement dit, les devoirs devraient être en adéquation avec le savoir étudié dans le cadre scolaire.

Certes, l'un des objectifs assignés est l'appropriation des savoirs précédemment évoqués en classe, toutefois Barrère (1997) ainsi que Glasman (2005) estiment que les devoirs à domicile ont également pour objectif, la réception de notions nouvelles. Dans cette visée, Maulini (2016) s'accorde en définissant les devoirs à domicile comme étant

La partie du travail scolaire que chaque élève réalise individuellement, après les heures qu'il passe chaque jour en classe avec son enseignant. Ce travail peut être écrit ou non, il peut consister à réviser et à mémoriser des choses déjà connues, mais aussi à en découvrir de nouvelles. (p. 1)

Par ailleurs, nous pouvons constater que Maulini (2016) apporte des précisions quant à la forme sociale dans laquelle les devoirs devraient être réalisés, à savoir par les élèves de manière indépendante et sans l'aide d'une tierce personne.

Somme toute, nous pouvons constater que la sphère familiale et l'implication des parents dans les devoirs à domicile ne sont mentionnées dans aucune des définitions citées. Or, selon Rayou (2009), le travail à la maison indique au-delà du lieu, un temps d'apprentissage qui concerne tant les élèves que leurs parents.

Malgré les nombreuses définitions citées ci-dessus, Trautwein et Koller (2003, cité par Glasman, 2005) relèvent de leurs enquêtes, une absence de définition accordée aux « devoirs à domicile ». En effet, les devoirs à domicile représentent un lieu où les pratiques, les attentes et les représentations s'affrontent continuellement. Ainsi, en matière de devoirs à domicile, il y a autant de conceptions que d'acteurs concernés, autant de pratiques que d'enseignant·e·s et autant de directives que de pays, voire de cantons pour reprendre l'exemple de la Suisse.

1.2.1.2 Typologie des devoirs

Bien qu'il ne soit pas évident de discuter d'un travail qui esquivent leur regard, nous pouvons souligner les finalités cognitives recherchées par les enseignant·e·s à travers les devoirs à domicile. Selon Glasman (2005) et repris par Tinembart (2015), les devoirs à domicile donnés par les enseignant·e·s peuvent être classés dans différentes catégories :

- Les devoirs de pratique : ils consistent à renforcer des compétences et des savoirs travaillés en amont, dans la cadre de la classe. Face à ce type de devoir, les élèves vont, selon Rayou (2009) « mettre en pli, [...] les apprentissages faits en classe pour les fixer et les conserver à l'identique » (p. 95). Selon Tinembart (2015), ces devoirs impliquent la mémorisation et peuvent paraître répétitifs pour certains élèves qui auraient déjà assimilé les notions étudiées.
- Les devoirs de préparation : ils permettent un contact de l'élève avec une connaissance qui sera étudiée lors des prochaines leçons. Ces devoirs relèvent d'une forme de pédagogie inversée selon Jeanrenaud (2018), qui témoigne de sa pratique d'enseignant de mathématiques dans la revue *Enjeux pédagogiques*.
- Les devoirs de poursuite appelés également devoirs d'approfondissement (Tinembart, 2015) : ils représentent un transfert des apprentissages réalisés en classe, dans une situation nouvelle permettant d'étendre les connaissances. Ce type de devoir peut être interprété sous deux angles : soit l'élève stresse face à la tâche qu'il doit réaliser dans un contexte qui lui semble inconnu, soit la découverte d'un contexte nouveau stimule sa curiosité et sa motivation.
- Les devoirs de créativité : ils sont centrés sur des analyses. D'après le témoignage d'Olivier Droz, ces devoirs sont les plus appréciés des élèves, car ils peuvent présenter des choses que l'école n'exige pas en soi (Chatelain, 2018).

La catégorisation ci-dessus démontre que de réelles logiques cognitives sont poursuivies lorsque l'enseignant·e donne des devoirs à ses élèves. Par conséquent, l'enseignant·e s'investit dans une réflexion afin de définir, sur la base de l'apprentissage en jeu, s'il souhaite le renforcement des acquis, le développement de la créativité et la capacité d'analyse de l'élève, la préparation d'un nouvel élément de savoir ou le transfert dans un contexte différent, d'une connaissance acquise en amont.

Cependant, Glasman (2005) ajoute qu'il faut être vigilant avec les devoirs à domicile. En effet, selon l'auteur, il ne suffit pas de donner des devoirs appartenant à l'une de ces catégories. Cela doit relever d'un choix réfléchi, pertinent et conscient. Ainsi, nous rejoignons les propos de Rayou (2009), selon qui

[...] le travail hors la classe est, en partie, au terme du processus, un travail hors enseignant, différent du travail fait en classe, que les enseignants donnent parfois "davantage pour se conformer à la règle et répondre aux attentes des parents que pour leur utilité pédagogique". (p. 31)

1.2.2 Les devoirs à domicile selon les dispositions cantonales bernoises

Il convient à présent de se pencher du côté des documents officiels en termes de devoirs à domicile et d'en souligner les éléments principaux. Dans le cadre de ce travail, ce sont spécifiquement les dispositions relatives au canton de Berne partie francophone qui nous intéresseront.

Les enseignant·e·s se doivent de respecter les principes édictés par la Direction de l'instruction publique (DIP) du canton de Berne. Les directives ont pour objectif de renseigner les enseignant·e·s sur leurs obligations, mais également de réguler leurs pratiques en matière de devoirs à domicile. En effet, Zakhartchouk (2018) ainsi que Glasman (2005) déplorent que les devoirs relèvent uniquement de choix personnels et qu'ils ne s'inscrivent qu'occasionnellement dans une politique et un esprit d'établissement. Par conséquent, la durée, la forme, le contenu, ainsi que les buts poursuivis par les devoirs à domicile ont été introduits par la DIP bernoise dans le document *Disposition générale complétant le plan d'Etudes Romand* (2019). Ils ont la teneur suivante :

Tableau 1 : Dispositions générales complétant le Plan d'Etudes Romand (2019)

Les devoirs à domicile doivent être intégrés dans la planification de l'enseignement. Ils ont pour but:

- d'intéresser les élèves aux leçons par l'observation personnelle, la recherche de documents ou d'autres travaux ;
- de consolider les connaissances, les aptitudes et les capacités acquises en classe (préparation à une évaluation par exemple) ;
- de faire mémoriser les notions indispensables à l'exploitation des matières du plan d'études (préparation à une évaluation par exemple) ;
- d'encourager les élèves à apprendre de manière autonome (organisation et répartition du temps de travail en fonction de la matière);
- de les aider à prendre progressivement la responsabilité de leurs apprentissages ;
- de leur faire prendre confiance dans leurs propres capacités d'apprentissage.

Pour que les élèves disposent de loisirs suffisants, les devoirs à domicile doivent être répartis équitablement. Ils s'inscrivent dans un enseignement conduit de façon méthodique et réfléchi dans sa forme et dans ses objectifs.

Dispositions

Les dispositions suivantes seront respectées :

Les devoirs à domicile, qui incluent les préparations des évaluations, sont répartis judicieusement sur la semaine et, la limite est fixée comme suit:

- en 3e et 4e, 30 minutes hebdomadaires ;
- de la 5e à la 8e, 30 à 45 minutes hebdomadaires ;
- à partir de la 9e, ils ne doivent pas dépasser 90 minutes hebdomadaires.

Les devoirs :

- doivent pouvoir être faits sans l'aide des parents ou d'une personne adulte ;
- doivent être adaptés aux possibilités individuelles de l'élève;
- sont contrôlés régulièrement par l'enseignante ou l'enseignant;

- ne sont pas admis :
 - les devoirs à domicile pour le même jour ;
 - les devoirs à domicile pour le lundi ou le lendemain d'un jour férié ;
 - les travaux de vacances ;
 - les devoirs à domicile pour l'éducation physique et l'éducation artistique (dessin, ACT et TM).

Une concertation régulière entre les membres du corps enseignant d'une même classe est indispensable pour leur répartition (pas plus de trois devoirs par jour) ; on tient dans chaque classe un contrôle des devoirs à domicile dans un registre que maître ou la maîtresse de classe contrôlera périodiquement.

Afin d'éviter une accumulation d'épreuves ou de contrôles en fin d'année, la conférence du corps enseignant veillera à une répartition de ceux-ci sur l'ensemble des semaines d'école; des épreuves ou des contrôles seront prévus dans deux disciplines au plus par jour.

1.2.2.1 Durée des devoirs à domicile

Précisons que ce document est entré en vigueur à la rentrée scolaire 2019. Bien que ces dispositions générales soient nouvelles, il convient de préciser qu'aucune modification n'a été apportée lors de ces six dernières années tant sur la manière de procéder que sur la forme des travaux à domicile ainsi que ses buts. Le changement majeur des directives cantonales bernoises de 2019 annoncé par le communiqué de presse de la DIP (2018) intervient sur le plan de la durée. Cette modification résulte de la volonté des partenaires de la DIP, de réduire les écarts présents entre la partie francophone et germanophone du pays. Ainsi, cette modification intervient par souci d'égalité entre les cantons suisses.

Tableau 2 : Communiqué de presse de la DIP (2018)

« Le volume maximal de devoirs à domicile diminuera. Il sera limité à 30 minutes par semaine pour les années 3H et 4H, 30-45 minutes de la 5H à la 8H et à 90 minutes au cycle secondaire. »
<i>Communiqué de presse ; Direction de l'instruction publique (mai 2018)</i>

Tableau 3 : Volume maximal de devoirs à domicile

Volume maximal de devoirs à domicile		
	Directives cantonales bernoises de 2013 (DIP)	Directives cantonales bernoises de 2019 (DIP)
3-4 ^{ème} Harmos	90 minutes / semaine	30 minutes / semaine
5-6 ^{ème} Harmos	180 minutes / semaine	45 minutes / semaine
7-8 ^{ème} Harmos	240 minutes / semaine	

Ainsi, nous pouvons souligner la forte diminution du temps de travail à la maison passant d'un volume maximal de 90 minutes à 30 minutes par semaine en 3-4H. Quant aux élèves des degrés 5-6H qui pouvaient avoir jusqu'à 180 minutes de tâches scolaires à réaliser à domicile et jusqu'à 240 minutes en 7-8H, la nouvelle directive annonce un volume maximal fixé à 45 minutes pour l'ensemble du cycle II (5-8H). Selon Mottet (1999), les nouvelles propositions de devoirs, « telles que la réduction du temps de travail à la maison, la nécessité de donner aux élèves un travail qu'ils puissent effectuer seuls chez eux, le besoin de remettre ou de proposer des tâches qui soient utiles pour les enfants [...] » (p. 38)

germent d'un compromis entre une pratique traditionnelle des devoirs (exercices de mémorisation) et leur suppression définitive.

1.2.2.2 Forme des devoirs à domicile

Outre la durée, les aspects tels que la forme, le contenu et les buts des devoirs à domicile édictés dans les directives de 2013 sont restés d'actualité et sont toujours en vigueur. Tout d'abord, les possibilités individuelles des élèves devraient être prises en compte dans la pratique des devoirs à domicile. En effet, ces derniers devraient être adaptés et par conséquent différenciés en cas de besoin. Nous rejoignons alors Mottet (1999) selon qui les directions de l'enseignement primaire manifestent une volonté d'individualisation dans les apprentissages scolaires. Ainsi, plus l'enseignement serait différencié, voire individualisé, plus les devoirs à domicile deviendraient spécifiques aux possibilités des élèves. Toutefois, selon Glasman (2005), 59% des parents souhaiteraient des devoirs uniformes pour tous les élèves et dans cette visée, que 41% des enseignant·e·s verraient un intérêt à appliquer la pédagogie différenciée aux devoirs à domicile.

De retour en classe, les devoirs réalisés devraient faire l'objet d'un contrôle régulier de la part de l'enseignant ou de l'enseignante. Révélateurs des difficultés des élèves, les devoirs à domicile permettent, selon les enseignant·e·s interrogés par Rayou (2009), d'identifier les besoins particuliers des élèves. La correction peut en effet être bénéfique tant pour l'élève que l'enseignant·e. Pour le premier, la correction permettra de pointer les incompréhensions qui persistent, tandis que pour le deuxième, la vérification des devoirs peut s'avérer être une précieuse source d'information concernant la difficulté de la tâche donnée aux élèves ou la nécessité éventuelle de réguler son enseignement (Tinembart, 2015 ; Rayou, 2009).

1.2.2.3 Finalités et contenu des devoirs à domicile

Les finalités principales des travaux à domicile sont également précisées ; nous retrouvons tout d'abord le concept d'autonomie qui apparaît fréquemment lorsque nous parlons des buts attribués aux devoirs à domicile (Mottet, 1999). Il représente même, pour bon nombre de pédagogues, l'objectif principal recherché (Tinembart, 2015 ; Meirieu, 2005). Les devoirs doivent progressivement conduire les élèves vers une autonomie et une responsabilisation face à des tâches scolaires. En effet, les exercices d'entraînement et de mémorisation que les enseignant·e·s proposent aux élèves dans le cadre des devoirs entraîneraient de la rigueur (Tinembart, 2015). Vis-à-vis de leur scolarité, les élèves seraient alors responsabilisés et leurs initiatives développées.

Concernant le contenu des devoirs à domicile, les directives sont en adéquation avec les diverses définitions relevées au point 1.2.1. En effet, les devoirs doivent permettre de « fixer » les éléments de savoir et mémoriser certaines notions en vue d'un réinvestissement. Toutefois, les directives sont très claires sur ce que Rayou (2009) appelle la « chaîne cognitive ». Ainsi, pour pouvoir donner en devoir, un travail scolaire portant sur une connaissance, une aptitude ou une capacité, celle-ci doit avoir été préalablement acquise en classe. Par conséquent, « le processus d'apprentissage démarre en classe (acquisition/compréhension), transite par la maison pour "enfoncer le clou" (mémorisation/consolidation) et se clôt en classe (réinvestissement) » (Rayou, 2009, p. 35). Ce cheminement de l'apprentissage en trois étapes démontre que l'apprentissage passe nécessairement par une externalisation du travail scolaire à domicile.

1.2.2.4 Informations sur le rôle des parents d'élèves

Les devoirs circulent entre deux « milieux », d'une part la sphère familiale et de l'autre le cadre scolaire. Or, ce va-et-vient brouille fortement les rôles des parents et des enseignant·e·s d'un point de vue de l'instruction supposée être limitée à l'établissement scolaire et au corps enseignant (Rayou, 2009). Dans cette visée, Maulini (2000, cité par Rayou, 2009) ajoute que « la tension principale qui pèse sur le travail hors la classe des élèves est en fait une accumulation de petites tensions liées à son principe même : sa circulation » (p. 64). Ainsi, partagés entre instruction et éducation, les devoirs pourraient impliquer les parents dans des tâches de type instructif et pousser leur rôle au-delà d'un encouragement, d'une vérification ou d'une incitation à réaliser le travail.

Par conséquent, une partie du document *Informations à l'attention des parents du canton de Berne francophone* publié par la DIP (2013) est consacré aux devoirs à domicile. L'extrait suivant renseigne les parents sur leurs droits et leurs devoirs :

Tableau 4 : Informations à l'attention des parents du canton de Berne francophone (2013)

<p>Devoirs à la maison</p> <p>Les devoirs à la maison complètent l'enseignement. Ils permettent d'approfondir certains points du cours ou de s'exercer. Veillez à ce que votre enfant dispose d'un endroit calme pour travailler et qu'il fasse bien ses devoirs.</p> <p>Les devoirs doivent en principe être effectués sans l'aide des parents. Si vous vous rendez compte que votre enfant ne réussit pas à faire ses devoirs seul, ne tardez pas à en parler avec son enseignante ou enseignante.</p>

Au vu de cet extrait, nous constatons que la DIP (2013) attribue aux parents un rôle éducatif qui consiste d'une part, à organiser l'espace et l'environnement dans lequel leur enfant va réaliser ses devoirs et d'autre part, à vérifier que ces derniers sont réellement faits. Nous rejoignons alors Meirieu (2005) selon qui, le point sur lequel les parents doivent tout d'abord insister, relève de l'organisation d'un espace de travail et de conditions environnementales favorables à la concentration.

Ainsi, nous constatons que les directives sont aussi claires que précises, destinées autant au corps enseignant qu'aux parents. Toutefois, bien qu'elles semblent faire consensus, ces déclarations sont pour Zakhartchouk (2018) une forme d'utopie et comme l'affirme Molière (1837, cité par Zakhartchouk, 2018), « il est loin du projet à la chose » (p. 5).

1.2.3 Les devoirs à domicile et ses acteurs : trois angles de perception

Pour certain·e·s enseignant·e·s, les devoirs à domicile entravent la relation enseignant·e-élève, tandis que pour d'autres, ils sont indispensables dans la consolidation des apprentissages. Pour certains parents, les devoirs permettent de suivre la scolarité de leur enfant, tandis que pour d'autres, ils ne provoquent que des tensions entre les membres de la famille. Pour certain·e·s élèves, les devoirs sont effectués sans protestation, tandis que pour d'autres ils sont constamment repoussés. Il s'avère donc que les avis sont très divergents non seulement entre les différents acteurs, mais également à l'intérieur d'un même ensemble d'acteurs.

1.2.3.1 Les devoirs du côté des enseignant·e·s

Répondant à un besoin précis de l'enseignant·e dans un temps donné de l'enseignement-apprentissage, les devoirs à domicile font des enseignant·e·s l'un de leurs acteurs principaux. En effet, ce sont eux qui les préparent et les transmettent aux élèves. La nature des tâches à réaliser hors la classe relève donc du choix des enseignant·e·s.

Les devoirs comme habitude et tradition

Dans cette perspective, les enseignant·e·s donneraient des devoirs par simple habitude et tradition, afin d'être conformes aux règles et éviter les éventuels reproches des parents. Une étude menée par Rayou (2009) a démontré que nombreux sont les enseignantes et les enseignants qui considèrent les devoirs comme relevant d'une logique naturelle motivée par des facteurs externes. C'est le cas notamment d'un enseignant interrogé par Chatelain (2018) dans le cadre de la revue *Enjeux pédagogique* : celui-ci affirme qu'en matière de devoirs, nombreuses actions se font par habitude et non par réflexion. Ainsi,

la grande majorité du corps enseignant admet que les justifications ne sont plus très claires et que les devoirs sont devenus consubstantiels à l'école obligatoire.

Si les devoirs ont peu à peu pris la forme d'une norme institutionnelle, les parents y sont pour beaucoup selon les recherches de Favre et Steffen (1988) : « Trop de maîtres succombent au bénéfice narcissique qu'ils retirent de pratiques souhaitées par les parents » (Simonato, 2007, p. 23). Les devoirs représenteraient donc non seulement une pratique dans laquelle une forme d'habitude s'est installée, mais ils répondraient également à une demande sociale de la part des parents. Or, donner des devoirs en réponse à la pression des parents ou pour se protéger de leurs reproches peut faire perdre de vue l'enjeu majeur, qui est d'aider l'élève dans ses apprentissages. Dénués de sens, les devoirs à domicile ne peuvent faire éveiller l'intérêt des élèves pour les travaux scolaires.

Les devoirs comme sanction

Toujours dans la perspective des finalités attachées aux devoirs à domicile selon les enseignant·e·s, Rayou (2009) explique que bon nombre d'entre eux utilisent les devoirs pour asseoir leur autorité et maintenir de la discipline. Tour à tour et en fonction des situations, les devoirs à domicile peuvent servir d'outil de sanction. Ainsi, « certains enseignants donnent du travail comme on donne une interrogation surprise, pour mieux discipliner les élèves [...] » (Joshua et Félix, 2002, cité par Rayou, 2009). Les devoirs sont alors vus comme une manière de faire développer chez les élèves, une culture de l'école qui les rend sérieux face au travail scolaire. Il y a une vingtaine d'années auparavant, Favre et Steffen (1988) notaient que les devoirs sont une réponse au manque d'ordre éprouvé par les enseignant·e·s. Cependant, le mot « ordre » doit être considéré à travers une autre paire de lunettes que celle utilisée par Rayou (2009). En effet, le manque d'ordre dont parle Favre et Steffen (1988) est un « manque de temps d'abord : on fait faire en devoirs ce qu'on n'a pas eu le temps de faire en classe, on rattrape le temps perdu, les devoirs entretenant l'illusion d'un temps extensible à volonté » (p. 195).

1.2.3.2 Les devoirs du côté des élèves

Nous sommes à présent du côté de ceux à qui les devoirs sont imposés, les élèves. Ces derniers de par leur « métier d'élève » doivent donc effectuer un travail hors école, mais pour l'école. Si la métaphore « métier d'élève » est fortement utilisée pour justifier le rôle des élèves face aux devoirs à domicile, elle doit être tenue par des pincettes selon Zakhartchouk (2018). En effet, l'auteur explique qu'une telle expression peut conduire les divers acteurs à considérer le travail scolaire comme des tâches professionnelles et limiter les notes à un « salaire ». Nous tendrions alors vers ce que Perrenoud (2010) appelle le « comble de la bureaucratie » où les élèves seraient considérés comme des employés qui ne travailleraient que lors du temps « contraint ». Or, au-delà de la pure application, il convient de faire

percevoir aux élèves les enjeux d'apprentissage liés aux devoirs à domicile. En effet, bon nombre d'élèves pensent que les devoirs à domicile sont un moyen de les occuper et n'y voient aucun enjeu cognitif (Rayou, 2009). Si les travaux à domicile sont réduits à un « devoir » (dans le sens d'un conformisme aux souhaits de l'enseignant·e), l'objectif d'apprentissage s'en trouve compromis.

Les devoirs à domicile et la réussite scolaire

Dans le courant des dernières décennies, nombreuses études sont arrivées à la conclusion qu'il existe une corrélation positive entre les devoirs à domicile et la réussite scolaire (Cooper, Lindsay, Nye & Grathouse, 1998 cité par Glasman, 2005) : ainsi, sur 50 études, 43 ont démontré que les élèves qui passent le plus de temps sur leurs devoirs ont des résultats scolaires meilleurs. Ces résultats ne satisfont pas Trautwein et Koller (2003, cité par Glasman, 2005) selon qui, il est impossible de savoir si ce sont les devoirs à domicile qui permettent d'avoir de meilleurs résultats ou si ce sont les élèves qui ont déjà de très bons résultats qui réalisent davantage leurs devoirs. Ainsi, nous ne pouvons pas distinguer la cause et la conséquence. Par ailleurs, Glasman (2005) attire notre attention sur le fait qu'un élève passant plus de « temps sur les devoirs peut aussi bien traduire une attitude positive et un bon niveau qu'un manque de motivation ou des difficultés scolaires » (p. 52). Ainsi, il existe certaines incertitudes sur le lien « devoirs à domicile et réussite scolaire ».

Reste que le degré de motivation des élèves à s'investir dans un travail scolaire hors des heures scolaires peut passablement varier d'un enfant à l'autre et en fonction de la nature des difficultés qu'il rencontre. Citons notamment la recherche de Rayou (2009) dans laquelle il relève que 14,5% des blocages ressentis par les élèves sont liés aux consignes et 25,5% n'arrivent pas à se concentrer (intérêt faible, fatigue). Par ailleurs, l'auteur stipule que les devoirs à domicile sont rarement évoqués par les élèves comme une source de plaisir ; ils impliquent surcharge de travail et fatigue émotionnelle.

Les devoirs et l'illusion du « toujours plus »

La quantité et la durée du travail à domicile quant à elles, sont fréquemment source de malentendus. Premièrement, la fatigue liée aux devoirs est le produit d'une logique inappropriée des enseignant·e·s qui affecte avant tout les « bons élèves » ayant à cœur de réaliser tout le travail demandé : « Donnons-leur beaucoup de travail, comme cela nous serons assurés qu'ils en feront un peu ! » (Meirieu, 2005, p. 19). Or, cette procédure peut rapidement provoquer chez les élèves un rejet scolaire lié à l'excès des travaux à domicile. Ceux qui essaieront de réaliser la totalité des devoirs demandés n'y parviendront qu'en échange d'un long travail susceptible de nuire à la santé de l'enfant. Quant à ceux qui se découragent vite, l'excès des devoirs à domicile ne fera qu'encourager les élèves à ne pas les réaliser. Par conséquent, l'illusion du « toujours plus » ne peut fonctionner : « Quand un traitement ne réussit

pas à un malade, quand il provoque ce que les médecins nomment des "effets indésirables", il est rare qu'il suffise d'augmenter la dose pour provoquer la guérison » (Meirieu, 2005, p. 21).

1.2.3.3 Les devoirs du côté des parents

On ne peut discuter des devoirs à domicile sans évoquer la sphère familiale dans laquelle ils tiennent lieu. Puisqu'ils sont à mi-chemin entre l'école et le domicile, les devoirs « font partie d'une sorte de zone tampon ou de no man's land qui appartient autant à l'école qu'à la famille » (Tinembart, 2015, p. 202).

Aides familiales inappropriées

Les résultats de plusieurs études se rejoignent pour dire que les parents peuvent avoir, d'une manière ou d'une autre, une influence sur la réussite scolaire de leur enfant (Glasman, 2005 ; Epstein & Sheldon, 2005). L'étude de Balli (1998, cité par Glasman, 2005) et plus récemment celle Ginsburg, Rachid et English-Clarke (2008) révèlent toutefois les avis négatifs des élèves : les élèves estiment que l'implication de leurs parents peut avoir des répercussions négatives sur leur réussite scolaire. L'une des raisons relevées concerne le décalage du langage et des méthodes de travail entre les parents et les enfants. En effet, selon Van Hooris (2003, cité par Glasman, 2005), l'aide que les parents souhaitent apporter à leurs enfants est souvent inappropriée : afin d'en finir au plus vite avec les devoirs, certains parents vont les réaliser à la place de l'enfant, tandis que d'autres tentent d'expliquer des concepts, mais les méthodes et les termes qu'ils utilisent ne sont plus en adéquation avec ce qui se fait actuellement dans les classes. En effet, le langage scolaire tout comme les attentes de l'école évoluent et au fil du temps, ils ne correspondent plus au vécu des parents en tant qu'élèves. Les enseignant·e·s savent pertinemment que chaque élève utilise des stratégies et des méthodes différentes lors d'un exercice, mais du côté des parents, le risque est grand de considérer sa méthode comme universelle et de s'obstiner à transmettre à son enfant une seule stratégie, celle qui fonctionnait pour eux lorsqu'ils étaient élèves.

Les devoirs à domicile comme lien école-famille

Bien que l'objectif ne soit pas soulevé par les directives cantonales bernoises précédemment évoquées, nombreux enseignant·e·s estiment que les devoirs à domicile permettent de tisser un lien entre l'école et la famille, cette dernière pouvant ainsi avoir une meilleure idée de ce qui se fait en classe. Il s'agit ici d'une finalité sociale des devoirs à domicile. Pour Tedesco (1979) et Rayou (2009), la suppression des devoirs à domicile reviendrait à creuser l'écart entre les parents et les enseignant·e·s en les

empêchant de « voir » le travail qui se fait en classe. Toutefois, Perrenoud (2010) s'oppose à cette idée :

Vous êtes *pour* les devoirs au nom du dialogue avec la famille ? Pour les mêmes raisons je suis *contre*. Comment espérer vous convaincre que dialoguer avec les parents, ce n'est pas leur montrer la part la plus pauvre des programmes et du travail scolaire, les stresser, les culpabiliser, laisser le champ libre à leurs angoisses, les transformer en répétiteurs, empoisonner les soirées familiales, mettre beaucoup de parents dans des situations d'incompétence ou de toute puissance ? (p. 128)

En effet, pour l'auteur, les devoirs ne sont pas affaires des parents. Les travaux à domicile n'ont donc pas pour fonction de venir en réponse aux besoins d'informations qu'éprouvent les parents ni d'être représentatifs des activités menées dans le cadre de la classe. Étant majoritairement des exercices répétitifs de mémorisation, les devoirs actuels sont une image faussée de ce qui se fait réellement en classe (Glasman, 2005).

1.2.4 Autonomie : enjeu ou paradoxe ?

On ne peut nier que la notion d'autonomie est régulièrement employée dans le cadre scolaire. Toutefois, sommes-nous réellement en mesure de cerner sa signification et le rôle des situations d'enseignement-apprentissage dans sa construction et son développement ? Quant au thème spécifique des devoirs, les travaux à domicile représentent-ils l'outil d'accès à l'autonomie ou le moyen d'évaluation de cette compétence de l'élève ? Ainsi, pour conclure le cadre théorique et cerner davantage la question de recherche, il convient à présent de nous focaliser sur le concept d'autonomie, épicerie de ce mémoire professionnel.

Nombreux pédagogues, pour ne citer que Meirieu (2005) s'accordent sur l'idée selon laquelle l'objectif principal des devoirs à domicile est de conduire l'élève vers une autonomie. En effet, les élèves apprennent à ne pas considérer l'école comme étant le seul et strict lieu d'apprentissage. Ainsi, l'élève développe graduellement son sens de la responsabilité, de l'organisation et sa volonté d'apprentissage en dehors des cours. Lahire (2005) relève l'importance de cette compétence devenue clé de voûte de la réussite scolaire. En effet, il affirme que l'autonomie (ou son manque) est devenue le point de référence le plus utilisé pour justifier le comportement des élèves en réussite ou en échec scolaire.

Les devoirs à domicile placent l'élève face à un travail scolaire en l'absence de l'enseignant·e, face à sa propre responsabilité et donc livré à lui-même. Ainsi, peu importe la nature du travail proposé, chaque devoir donné à faire à domicile devrait être travaillé, en premier lieu, sous la surveillance de l'enseignant·e (Rayou, 2009). En d'autres termes, lorsque l'élève rentre à la maison et qu'il prend son devoir sous les yeux, il ne doit pas douter de la tâche à réaliser (il sait quels apprentissages et quels

objectifs sont en jeu), il ne doit pas douter de la démarche à utiliser (il sait comment procéder) et il ne doit pas douter des ressources dont il a besoin (il sait quelles sont les ressources matérielles nécessaires et les a à sa disposition). Ainsi, l'élève peut être autonome dans son travail. Nous en arrivons alors à ce que Simonato (2007) nomme les « codes de l'école » : pour acquérir de l'autonomie, les élèves doivent apprendre à faire, à l'aide des vrais professionnels que sont les enseignant·e·s, ce qu'ils seront ensuite amenés à faire solitairement.

Dans cette perspective, il convient toutefois de ne pas tomber dans le « paradoxe d'apprentissage scolaire » (Maulini, 2000). Afin que le travail fourni soit l'œuvre de l'autonomie de l'enfant et qu'il n'exige pas une aide extérieure, les enseignant·e·s auraient tendance à donner des devoirs « simples ». Or, travailler sur des tâches faciles encourage-t-il réellement l'autonomie ? Selon Maulini (2000), plus l'objet d'apprentissage est simplifié (dans le sens de décomposé), moins il sera efficace et pertinent d'un point de vue des apprentissages. Perrenoud (2010) et Richard (1990) s'accordent également pour dire que l'autonomie ne peut s'atteindre de manière solitaire, en donnant aux élèves des consignes qui permettent certes d'agir individuellement, mais sans nécessité clairement définie.

Un autre point paradoxal est soulevé par Mottet (1999), selon qui l'autonomie possède deux niveaux : « L'autonomie comme apprentissage favorisé par le travail à la maison et comme outil nécessaire pour être apte à les effectuer » (p. 27). Ainsi nous pouvons nous interroger sur la manière dont un devoir peut développer l'autonomie, si cette dernière est également l'outil indispensable pour les réaliser.

Par ailleurs, comme le remarque Mottet (1999), les parents ont tendance, au-delà d'une simple incitation à faire les devoirs, à réaliser ces derniers à leur place. Déjà en 1990, Dorsaz (cité par Mottet, 1999) affirmait que 92% des parents aident leurs enfants dans les devoirs à domicile bien qu'ils soient conscients qu'ils entravent le développement de l'autonomie de leur enfant. En conséquence, Mottet (1999) a du mal à croire en cet argument selon lequel les devoirs à domicile développent l'autonomie de l'enfant. Nous pouvons alors nous questionner sur les raisons pour lesquelles les parents tiennent tant à s'investir dans les devoirs à domicile, malgré les tensions qu'ils provoquent au sein de la famille.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Somme toute, nous pouvons constater, l'implication indécise des enseignant·e·s, des élèves et des parents, dans un élément qui peut à la fois être bénéfique et inefficace, souhaité et contesté, réconfortant et source de tensions (Zakhartchouk, 2018). Les devoirs à domicile ne laissent personne

indifférent et impliquent chacun des acteurs dans un tiraillement entre les demandes des uns, les résistances des autres, les convictions propres et les textes officiels.

Malgré la présence d'une directive cantonale qui régleme la pratique, les devoirs à domicile continuent d'enflammer les débats et il n'en reste pas moins que le fossé est grand entre le projet et la chose. Bien que l'instruction de l'enfant soit affectée au corps enseignant, les devoirs à domicile désorganisent cette répartition et brouillent les rôles. Ainsi, les parents endossent un rôle instructif et se transforment, durant le temps des devoirs, en enseignant·e·s (Begoc, 2002, cité par Glasman, 2005). En effet, malgré la directive selon laquelle les devoirs à domicile doivent être réalisables de manière solitaire par les élèves, bon nombre de parents affirment, d'après Mottet (1999), aider leur enfant. Cependant, le développement de l'autonomie représente pour Tinembart (2015) et Glasman (2005) l'objectif principal recherché par la pratique des devoirs à domicile. Ces derniers devraient progressivement conduire les élèves vers une autonomie et une responsabilisation face à leurs tâches scolaires.

La recherche littéraire m'a donc permis de resserrer mes questions de départ afin d'aboutir à ma question de recherche formulée de la manière suivante :

Quelles sont les caractéristiques des devoirs à domicile qui répondent aux directives cantonales bernoises ?

À travers cette question, je souhaiterais, au-delà du débat pour ou contre, comprendre comment les devoirs à domicile peuvent satisfaire la directive cantonale bernoise selon laquelle, l'élève qui doit réaliser une tâche scolaire à domicile ne doit pas avoir besoin de faire appel à une aide extérieure. Ainsi, j'ai la volonté d'identifier les dispositifs qui me permettront, en tant qu'enseignante titulaire d'une classe, de donner des devoirs égalitaires et accessibles à tous les élèves. Ceci afin de développer leur autonomie qui, au sein des directives cantonales bernoises, se manifeste sous deux angles distincts : les devoirs doivent d'une part être faits sans l'aide externe d'un·e adulte et d'autre part, ils ont pour finalité d'aider les élèves à développer leur responsabilité face à leurs apprentissages. Sur le plan scientifique, cette recherche pourra apporter des indications sur la manière dont les directives cantonales liées à l'autonomie peuvent se traduire dans la pratique.

1.3.2 Objectifs de recherche

Poser le problème en termes de directives cantonales, c'est en même temps, questionner la forme et le contenu des devoirs à domicile, s'intéresser à leurs enjeux et aux liens qu'ils entretiennent avec le travail réalisé en classe. C'est aussi remettre en question la légitimité de leur durée et de leur dosage. Finalement, c'est interroger le développement de l'autonomie des élèves.

Ainsi, je souhaite mettre en relation les directives cantonales liées à l'autonomie avec le point de vue des trois acteurs concernés, enseignant·e·s, parents et élèves afin d'identifier les devoirs qui permettent aux élèves de développer leur autonomie.

Les objectifs de recherche spécifiques sont les suivants :

1. Déterminer une gestion des devoirs à domicile qui permet aux élèves d'être autonomes lors du temps consacré aux devoirs.

À travers cet objectif, j'ai la volonté de comprendre de quelle manière je peux, en tant que future enseignante, satisfaire la directive cantonale bernoise liée à l'autonomie des élèves dans la réalisation de leurs devoirs. Ainsi, je souhaite connaître les dispositifs que l'enseignant·e peut mettre en place en aval, mais aussi en amont du travail à domicile, afin que ce dernier puisse développer l'autonomie de l'élève. Pour atteindre cet objectif, je procéderai à des entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s de 7-8^{ème} Harmos du canton de Berne.

2. Déterminer les conditions favorisant le développement de l'autonomie des élèves dans la réalisation des devoirs à domicile.

Selon Rayou (2009), les élèves sont fréquemment confrontés, lors du temps consacré aux devoirs, à des blocages qui peuvent avoir un impact sur leur manque d'autonomie et leur motivation à s'investir dans un travail scolaire hors des heures scolaires. Par conséquent, il existe, pour amener un élève à travailler seul·e, autant de conditions dépendant de la pratique enseignante que de conditions dépendant des familles (Tinembart, 2015). Ainsi, je tiens à relever et décrire les éléments qui permettent aux élèves de travailler de manière autonome lorsqu'ils font leurs devoirs. Dans cette perspective, les inégalités liées à l'aide apportée par les parents et leur niveau de connaissance scolaire pourraient être réduites. Afin de répondre à cet objectif, je m'entretiendrai avec les trois acteurs concernés. Plus précisément, je réaliserai des entretiens semi-directifs avec les parents d'élèves ainsi que les enseignant·e·s, puis je soumettrai un questionnaire aux élèves de 7-8^{ème} Harmos.

3. Connaître les types de devoirs que les élèves réalisent de manière autonome et ceux qui développent leur responsabilisation.

À travers cet objectif je souhaite connaître, sur la base des catégories relevées par Glasman (2005), les types de devoirs que les élèves arrivent à réaliser, sans demander l'aide d'autrui. Toutefois, selon Dubois et Navarro Dubois (1997), développer son autonomie ne peut signifier faire de manière autonome une tâche répétitive imposée par l'enseignante ou l'enseignant et dont on ne voit pas l'intérêt. Ainsi, le présent objectif vise à identifier des types de devoirs que l'élève peut certes réaliser de manière individuelle, mais également des devoirs développant sa responsabilisation. Pour ce faire, il conviendra de s'entretenir tant avec les élèves que les enseignant·e·s et les parents.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Ce chapitre s'articule autour de trois parties bien distinctes. Tout d'abord, il convient de présenter les fondements méthodologiques sur lesquels repose cette étude. Pour ce faire, le type de recherche, la démarche ainsi que l'angle d'approche sont explicités. Puis sont détaillés les moyens et les instruments de recueil de données choisis afin d'atteindre les objectifs de recherche. La nature du corpus tient également compte de la procédure de collecte et du choix de l'échantillonnage. Finalement, les techniques de traitement et d'analyse des données sont indiquées.

2.1.1 Recherche qualitative

La présente étude s'inscrit dans une recherche dite qualitative. En effet, au-delà d'une quantification des données numériques et de la détermination d'une quelconque fréquence, je souhaite comprendre et identifier la gestion ainsi que les caractéristiques des devoirs à domicile qui permettent de développer l'autonomie des élèves. Or, des données reflétant les expériences ainsi que les opinions des individus ne peuvent être mesurables. Par ailleurs, la détermination d'une gestion des devoirs à domicile va de pair avec la détermination des comportements des acteurs concernés, c'est-à-dire les élèves, les parents et les enseignant·e·s. Nous rejoignons alors Fortin et Gagnon (2010), selon qui la recherche qualitative cherche à cerner les comportements humains ainsi que les motifs qui les régissent.

De surcroît, le recueil de données numériques ne peut répondre aux objectifs d'une recherche ayant pour finalité, une description ainsi qu'une explication des devoirs à domicile favorisant la compétence d'autonomie des élèves. Dans cette perspective, « le chercheur observe, décrit, interprète et apprécie le milieu et le phénomène tels qu'ils existent, mais il ne les mesure ni ne les contrôle » (p. 30). Ainsi, compte tenu de la question et des objectifs de recherche, j'ai décidé d'orienter mon étude vers une recherche de type qualitative. Cette dernière permet, au travers de données narratives et en accordant une importance accrue à la perception des participant·e·s, de comprendre un phénomène (Fortin & Gagnon, 2010). En effet, ayant pour finalité la détermination d'une gestion des devoirs à domicile qui favorise l'autonomie des élèves, une place prépondérante est accordée aux exemples concrets, approfondis et étayés.

2.1.2 Approche déductive et inductive

Fortin et Gagnon (2010) décrivent la démarche déductive comme étant le passage d'un savoir préexistant à l'élaboration de divers objectifs de recherche. En effet, contrairement à une démarche inductive prenant comme point de départ l'observation du terrain, la présente recherche s'appuie sur le

recensement de la littérature. Ce dernier permettant ainsi d'établir une question de recherche, des objectifs puis des outils de collecte de données découlant de savoirs existants.

Cependant, d'après Fortin et Gagnon (2010) ainsi que Savoie-Zajc et Karsenti (2004), l'approche déductive, principalement utilisée dans un raisonnement quantitatif, consiste également à recueillir et traiter des données dans l'intention de confirmer ou infirmer les hypothèses de la recherche. Si telle était l'approche de la présente étude, cela reviendrait à vérifier empiriquement des hypothèses prédéterminées. Néanmoins, ce mémoire professionnel est construit sur des objectifs de recherche établis suite au recensement de la littérature et de la formulation de la question de recherche. Ainsi, nous nous inscrivons également dans une démarche inductive définie par Blais et Martineau (2006) comme suit :

[...] un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. (p. 3)

En effet, la démarche inductive découle du traitement de situations individuelles afin de s'orienter vers une structure conceptuelle, une théorie préliminaire et/ou une hypothèse. Autrement dit, les données qualitatives recueillies auprès des enseignants, des parents et des élèves évoluent vers la proposition générale d'une gestion des devoirs à domicile à adopter, afin de développer l'autonomie des élèves. Nous rejoignons alors Fortin et Gagnon (2010), selon qui « le raisonnement inductif conduit à élaborer des énoncés généraux ou des propositions sur la base d'observations empiriques particulières ; ce raisonnement va du particulier au général » (p. 44). Par ailleurs, les personnes interrogées peuvent, au-delà des questions posées à travers un guide d'entretien, apporter des éléments nouveaux. En effet, selon Fortin et Gagnon (2010), une recherche basée sur une approche inductive doit se laisser surprendre par les éléments provenant du terrain.

Malgré un raisonnement passant de cas spécifiques à des énoncés généraux, les résultats de cette recherche doivent être considérés avec prudence afin d'éviter leur généralisation à l'ensemble des populations considérées. Par conséquent, nous rejetons l'idée selon laquelle une réalité objective peut exister et être connue. Ainsi, nous rejoignons Fortin et Gagnon (2010) selon qui la subjectivité est le trait dominant associé aux recherches qualitatives et dont les adeptes soutiennent qu'une « réalité est socialement construite » (p. 27).

2.1.3 Démarche compréhensive et descriptive

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, deux types de démarches sont utilisés de manière complémentaire : la démarche compréhensive et la démarche descriptive. La première « [...] exige que l'on trouve une ou plusieurs raisons expliquant que les faits sont ce qu'ils sont », tandis que la deuxième consiste davantage à « [...] faire l'inventaire des caractéristiques d'un phénomène ou de ses déterminants » (Giroux & Tremblay, 2002, p. 19).

En effet, au travers d'entrevues menées auprès d'enseignant·e·s, de parents et de questionnaires administrés aux élèves, il s'agit de s'intéresser aux caractéristiques des devoirs que les élèves peuvent réaliser individuellement et qui développent également leur responsabilité. Par conséquent, cela exige dans un premier temps que les enseignant·e·s, les parents et les élèves décrivent leurs pratiques, leurs perceptions et leurs points de vue. En effet, Fortin et Gagnon (2010) relèvent qu'une démarche descriptive découle, dans la grande majorité des cas, de questions de recherche cherchant « [...] des réponses au quoi (qu'est-ce que c'est ?) : 'Quelles sont les caractéristiques ?' [...] » (p. 124).

Cependant, au-delà d'un inventaire descriptif des caractéristiques et afin de donner sens aux pratiques enseignantes, il convient de comprendre pourquoi telle gestion ou tel type de devoir est plus enclin à développer l'autonomie des élèves. Ainsi, cette recherche s'inscrit également dans une démarche compréhensive.

Il convient toutefois de préciser qu'une démarche compréhensive, de par les expériences personnelles du chercheur et des sujets, s'accompagne inévitablement d'une part de subjectivité (Schurmans, 2008). En effet, tant le chercheur que les individus sujets de la recherche possèdent une identité qui représente le fruit de leur « expérience vécue ». Fortin et Gagnon (2010) rejoignent également l'idée selon laquelle la démarche de type compréhensive est centrée sur l'interprétation de données recueillies auprès d'individus verbalisant leurs expériences. Par conséquent, il convient de souligner, une fois de plus, que la présente étude priorise une démarche qualitative dont les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population cible.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Outils de collecte de données

Afin d'atteindre les objectifs précédemment cités, il convient d'identifier les outils de collecte qui permettent de recueillir des données auprès d'une population cible. Dans le cadre de cette recherche, les outils de collecte de données se présentent sous la forme d'entretiens et d'un questionnaire.

2.2.1.1 L'entretien

De par un échange interpersonnel, interactif et verbal, cet outil semble en adéquation avec les objectifs de ma recherche. En effet, afin de déterminer une gestion des devoirs à domicile favorisant le développement de l'autonomie et des conditions permettant aux élèves de réaliser individuellement leurs tâches scolaires, il convient non seulement de décrire ces dispositifs, mais également de comprendre leurs conceptions. Ainsi, par référence aux recommandations de Blanchet et Gotman (2006), les entretiens réalisés avec les enseignant·e·s et les parents sont axés « d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques » (p. 33). Par conséquent, l'entretien me permet de recueillir non seulement des informations descriptives et des témoignages, mais également des représentations et des ressentis.

De surcroît, les données que je souhaite recueillir étant de l'ordre du vécu et des expériences personnelles en lien avec les devoirs à domicile, le questionnaire ne saurait suffire. À ce propos, Maren (2003) précise que l'entretien tient à « [...] obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 155).

Afin d'assurer l'atteinte de mes objectifs, je tiens à réaliser des entretiens guidés laissant toutefois à la personne interrogée la liberté d'approfondir ses propos. Par conséquent, cela implique des entretiens semi-directifs qui nécessitent, contrairement au type non directif un minimum de cadrage, mais qui laissent à la personne interrogée, contrairement au type directif, la liberté d'aborder les thématiques dans un ordre spontané (Barbillon & Le Roy, 2012). De ce fait, les répondant·e·s ont la possibilité d'orienter leur discours et développer leurs dires.

Toutefois, le chercheur conduit le discours du sujet au moyen d'un guide d'entretien basé sur des thématiques préétablies. En effet, les connaissances de l'objet de recherche présenté dans la première partie du mémoire me permettent d'élaborer des guides d'entretien (annexe 1 et 3) structurés en thématiques. Autrement dit, le guide d'entretien représente « [...] la traduction de la problématique et des hypothèses de recherches en thématiques et sous-thématiques sur lesquelles le sujet produira un discours » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 21). Ainsi, j'établis des thématiques à partir desquelles je formule des questions. Ces dernières sont abordées dans l'ordre établi. Cependant, cette chronologie n'est pas contraignante et peut varier compte tenu du discours et de la direction prise par la personne interrogée. En effet, le guide d'entretien est le support utilisé par le chercheur afin de lancer, lorsque la parole du sujet est épuisée, une thématique nouvelle (Barbillon & Le Roy, 2012).

S'apparentant à un memento des thèmes à aborder, le guide d'entretien se compose de diverses questions ouvertes. Bien que ces dernières soient quelque peu différentes pour les parents et les enseignant·e·s, elles s'inscrivent toutes dans les thématiques suivantes :

Tableau 5 : Thématiques du guide d’entretien en lien avec les objectifs de la recherche

Objectifs de recherche	Thématiques
Déterminer une gestion des devoirs à domicile qui permet aux élèves d’être autonomes lors du temps consacré aux devoirs.	➤ Gestion des devoirs idéaux pour favoriser l’autonomie des élèves
Déterminer les conditions favorisant le développement de l’autonomie des élèves dans la réalisation des devoirs à domicile.	➤ Mise en œuvre et compréhension des dispositions cantonales bernoises
	➤ Conditions pour assurer une réalisation autonome des devoirs et effets sur la pratique enseignante, le cadre familial et les apprentissages
	➤ Rôle des parents dans les devoirs à domicile et les types d’aides
Connaître les types de devoirs que les élèves réalisent de manière autonome et ceux qui développent leur responsabilisation.	➤ Types de devoirs donnés et autonomie

Les thématiques ci-dessus constituent la base de l’analyse qui s’ensuit. Au-delà des questions principales qui permettent à la personne interrogée de s’exprimer librement sur le sujet, le guide d’entretien comprend également les reformulations des questions principales ainsi que les questions de relance. À ce propos, Giroux et Tremblay (2002) stipulent qu’ « outre qu’ils favorisent une communication empathique, la reformulation et l’éclaircissement font progresser l’entrevue et permettent de couvrir tous les aspects du sujet de recherche » (p. 159). En effet, redire en d’autres termes les propos de la personne interrogée permet de rebondir sur le discours afin de le préciser. Les questions de relance quant à elles, permettent au sujet d’approfondir son discours et de rebondir sur celui-ci, sans que le chercheur n’apporte dans les propos de son interlocuteur, de nouveaux éléments (Barbillon & Le Roy, 2012).

2.2.1.2 Le questionnaire

Le questionnaire est le deuxième outil de collecte de données que j’ai choisi, afin de répondre à mes objectifs de recherche. Fortin et Gagnon (2010) décrivent le questionnaire comme étant « [...] un instrument de collecte de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions » (p. 432). Le questionnaire s’adresse aux élèves de 7-8^{ème} Harmos. Le choix de cet outil est dicté par plusieurs raisons.

Contrairement aux entretiens menés avec les enseignant·e·s et les parents, les questionnements relatifs aux élèves ne nécessitent pas, au sein de cette recherche, une analyse de leurs représentations et de leurs conceptions au sujet des devoirs à domicile. En effet, je tiens davantage à récolter des informations sur les diverses formes d'aide apportée par leurs parents, les types de devoirs qu'ils effectuent sans aide externe, leurs besoins afin de réaliser leurs devoirs individuellement ainsi que la vision qu'ils ont d'un devoir idéal. Somme toute, il ne s'agit là que d'éléments faisant appel à des faits.

Par ailleurs, bien que je ne m'inscrive pas dans une approche quantitative ayant pour finalité l'établissement de comparaisons entre les données récoltées, le questionnaire me permet d'interroger un plus grand nombre d'élèves. Par conséquent, j'estime toucher un échantillon d'élèves ayant des caractéristiques hétérogènes sur le plan personnel (genre, langue, parcours scolaire, etc.), familial (relation familiale, culture, valeurs, etc.) ou du rapport au savoir (rapport à l'école, motivation, intérêt, etc.).

La confection du questionnaire (annexe 2) repose sur un raisonnement précis. En effet, il s'inscrit dans le prolongement du cadre théorique, de la question et des objectifs de recherche. D'après Albarello (2007) « chaque question doit renvoyer et trouver sens par rapport à une hypothèse précise de sorte que les résultats obtenus et traités puissent confirmer ou infirmer l'hypothèse testée » (p. 100). Le tableau suivant reflète effectivement la procédure selon laquelle chaque question du sondage découle d'une thématique liée, dans le cadre de cette étude, à un objectif de recherche.

Tableau 6 : Construction du questionnaire en lien avec les objectifs et les thématiques de la recherche

Objectifs de recherche	Thématiques	Questions
		<ul style="list-style-type: none"> • Dans quel degré de ta scolarité es-tu actuellement ?
Déterminer les conditions favorisant le développement de l'autonomie des élèves dans la réalisation des devoirs à domicile.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conditions pour assurer une réalisation autonome des devoirs et effets sur la pratique enseignante, le cadre familial et les apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • De quoi as-tu besoin pour pouvoir faire tes devoirs seul·e, sans demander l'aide d'une personne adulte ?
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rôle des parents dans les devoirs à domicile et les types d'aides 	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'une personne t'aide à faire tes devoirs ? • Si oui, que fait cette personne pour t'aider lorsque tu effectues tes devoirs ? Comment t'aide-t-elle ? • Comment qualifies-tu l'aide apportée par cette personne pour mieux comprendre tes devoirs ?
Connaître les types de devoirs que les élèves réalisent de manière autonome et ceux qui développent leur responsabilisation.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Types de devoirs donnés et autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les devoirs que tu réalises seul·e ? • Selon toi, qu'est-ce qu'un devoir idéal ?

Composé de sept questions, ce sondage a pour objectif de compléter les données recueillies au moyen d'entretiens avec les enseignant·e·s et les parents. En effet, toutes les questions découlent de thématiques également présentes dans le guide d'entretien. De ce fait, les données récoltées auprès des élèves ne sont pas perçues comme moyen de comparaison permettant de confirmer ou infirmer les dires des enseignant·e·s et des parents, mais comme une occasion d'enrichir la liste des caractéristiques que doit posséder un devoir afin de favoriser le développement de l'autonomie des élèves.

Concernant la formulation des questions, deux types ont été utilisés. Bien que nécessitant quelques questions fermées dichotomiques, afin d'identifier le degré de scolarité actuel de l'élève et s'il est aidé ou non lors du temps consacré aux devoirs, le nombre de questions ouvertes reste passablement nombreux. Selon Albarello (2007), le choix d'une formulation ouverte est lié au niveau de précisions que souhaite atteindre le chercheur, compte tenu des objectifs de la recherche. Ainsi, amener les élèves à opérer un choix dans le cadre de questions fermées, parmi plusieurs propositions, permettrait certes de faire émerger très précisément la proposition la plus revendiquée. Or, au-delà de la détermination, parmi plusieurs éléments de réponse, du type d'aide le plus utilisé par les parents, ce questionnaire

visé davantage à donner à l'interrogé-e, l'occasion de s'exprimer librement et en choisissant ses propres mots. En effet, la question ouverte a l'avantage de ne pas contraindre le sujet à une réponse donnée (Vilatte, 2007).

Par ailleurs, la conception des questions est basée sur les recommandations d'Albarello (2007) selon qui le langage utilisé dans le questionnaire doit tenir compte de la population de référence. S'adressant à des élèves, il importe par conséquent de choisir des mots usuels et simples, compréhensibles et neutres.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

La procédure et le protocole de recherche décrits ci-après prennent en partie appui sur le document *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques* (2002), dont les principes sont édictés par la Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). Il convient de décrire tout d'abord la procédure ainsi que le protocole de recherche des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignant·e·s et les parents. En effet, les données récoltées auprès de ces deux catégories sont soumises aux mêmes conditions.

Le processus de recherche a débuté dans le courant du mois de novembre 2019. En effet, sachant combien le temps est précieux avant les vacances d'hiver, je souhaitais avoir la possibilité de proposer un large éventail de dates, augmentant ainsi la probabilité d'une réponse positive de la part des personnes sollicitées.

Puis, il convient de se questionner sur la manière d'exposer la demande. Dans cette perspective, j'ai contacté par voie électronique, trois enseignants de 7-8^{ème} Harnos et par téléphone, trois parents d'élèves. Cette première prise de contact m'a permis d'explicitier d'une part, le cadre et l'objectif de mon travail de recherche et d'autre part, les raisons pour lesquelles je sollicite leur participation. Ayant obtenu des réponses favorables à ma demande, j'ai réalisé un plan tenant compte en premier lieu des personnes ayant fait part d'une disponibilité restreinte, puis j'ai fixé les rendez-vous restants. Il a également été déterminé que les entretiens seraient enregistrés à l'aide d'un dictaphone afin de me libérer d'une prise de note pouvant entraver la discussion et l'écoute active. Par ailleurs, une durée d'entretien maximale a été fixée à 30 minutes, afin de ne pas trop empiéter sur le temps libre des personnes interrogées. Dans cette perspective, j'ai également donné aux répondant·e·s, la possibilité de choisir le lieu de l'entretien. Ainsi, j'ai rencontré les enseignants dans leur classe et les parents à leur domicile.

Avant de débiter les entretiens, il est opportun d'explicitier un certain nombre d'éléments relevant du contrat de recherche : j'ai notamment tenu à rappeler l'aspect confidentiel de l'entretien ainsi que le traitement anonyme des données. En effet, toutes informations spécifiques touchant à la sphère privée

et permettant de reconnaître les personnes interrogées sont modifiées par des noms d'emprunt ou supprimées. Fortin et Gagnon (2010) ajoutent également qu'il convient de préciser aux participant·e·s ce qu'il advient des données informatiques au terme de la recherche. Ainsi, les enregistrements sont détruits une fois l'analyse des données terminée. Par ailleurs, ces dernières sont recueillies à des fins scientifiques et ne peuvent aucunement être utilisées en dehors de la présente recherche. Compte tenu de ces conditions, j'ai invité la personne interrogée à signer le contrat de recherche (annexe 4).

Concernant les questionnaires distribués aux élèves, j'ai physiquement pris contact avec une enseignante ayant actuellement une classe de 7-8^{ème} Harnos (double degré). Cette prise de contact a eu lieu au début du mois de novembre 2019. Suite à un échange oral portant sur la thématique et les objectifs de ma recherche, l'enseignante a favorablement répondu à ma demande. De ce fait, nous avons convenu une date à laquelle je me suis personnellement rendue dans la classe. Premièrement, cela m'a permis d'expliquer le thème ainsi que le cadre dans lequel je mène la recherche. De surcroît, il importe de préciser aux élèves qu'il ne s'agit en aucun cas d'un processus d'évaluation et qu'il n'y a, par conséquent, pas de justes ou de fausses réponses. Avant de laisser les élèves remplir individuellement leur questionnaire, nous avons également parcouru les questions de manière collective afin d'éclaircir certains termes ou les incompréhensions éventuelles des élèves. Par référence au code d'éthique, il convient également de ne pas divulguer aux adultes responsables, des données recueillies au sujet d'enfants. Ainsi, afin d'éviter que l'enseignante titulaire prenne connaissance des propos inscrits par ses élèves, nous avons convenu que je serai la seule adulte à pouvoir me déplacer dans la classe et ramasser les questionnaires au terme du processus.

2.2.3 Population et échantillonnage

Bien que l'approche qualitative n'est pas, contrairement à l'approche quantitative, en quête d'une représentativité fidèle de la population visée, il convient tout de même d'identifier adéquatement le panel des personnes interviewées, afin d'approcher un échantillon susceptible d'apporter des réponses aux questionnements de la recherche.

Le processus d'échantillonnage a débuté par le choix d'une population de référence. Toutefois, comme explicité précédemment, questionner les devoirs à domicile en termes de développement de l'autonomie, c'est également mettre en question et s'interroger sur le rôle et la responsabilité des trois acteurs principaux. Ainsi, j'ai identifié trois populations d'intérêt : les parents d'élèves, les enseignant·e·s et les élèves.

Il n'est néanmoins pas raisonnable de vouloir s'entretenir avec la totalité de ces trois populations. Ainsi, une définition plus précise m'a permis d'identifier sur la base de critères, des fractions de populations. Ces dernières relèvent du processus d'échantillonnage, que Fortin et Gagnon (2010)

décrivent comme étant l'action permettant de prendre des décisions de sélection au travers de critères contextuels théoriquement pertinents. Dans le cadre de cette recherche, deux critères de sélection semblent essentiels : le degré de scolarité des élèves et le canton. En effet, la quantité et la durée de devoirs à domicile semblent plus importantes à la fin du cycle 2 qu'au cycle 1. Par conséquent, la recherche est orientée sur les degrés de scolarité 7-8^{ème} Harnos. De plus, l'objectif de développement de l'autonomie sur lequel se base cette recherche relève des directives cantonales bernoises. Ainsi, la sélection de l'échantillon tient également compte du lieu de scolarisation ou d'enseignement des acteurs.

Comme expliqué précédemment, la présente recherche s'inscrit dans une approche qualitative basée sur l'individualité et non la généralité. Par conséquent, la taille de l'échantillon est davantage réduite que celle d'une recherche quantitative souhaitant, par souci de représentativité, généraliser ses résultats à une population donnée. Les tableaux suivants recensent et donnent un aperçu du profil des parents et des enseignants interviewés ainsi que du profil des élèves questionnés.

Tableau 7 : Profil des parents interviewés

	Prénom d'emprunt	Degré de scolarité de l'enfant	Canton de scolarisation
P1	Anne	7 ^{ème} et 8 ^{ème} Harnos	Berne
P2	Julie	7 ^{ème} Harnos	Berne
P3	Catherine	8 ^{ème} Harnos	Berne

Concernant les parents d'élèves, il importe d'éviter une sélection des individus interrogés dans un champ de connaissances que je côtoie régulièrement. En effet, une trop grande proximité peut influencer le discours de la personne sondée ou interviewée. Afin d'éviter un tel biais et par référence à Albarello (2007), j'ai opté pour une procédure d'accès aux individus dite de « proche en proche » (p. 76). Cette dernière s'appuie essentiellement sur une mobilisation des liens sociaux qui m'a permis, en tant que chercheuse, de demander au premier parent interviewé de me mettre en relation avec d'autres parents d'élèves susceptibles de correspondre à ma recherche. Ainsi, la chaîne s'est constituée de proche en proche, jusqu'à établir l'effectif requis, c'est-à-dire trois parents dont l'enfant ou les enfants sont actuellement en 7-8^{ème} Harnos. Les trois parents avec lesquels je me suis entretenue sont de sexe féminin.

Tableau 8 : Profil des enseignants interviewés

	Prénom d'emprunt	Degré d'enseignement	Canton d'enseignement	Années d'expérience
E1	Cédric	8 ^{ème} Harmos	Berne	~ 10-12 ans
E2	Fabrice	7 ^{ème} Harmos	Berne	35 ans
E3	Alex	8 ^{ème} Harmos	Berne	6 ans

L'échantillon se compose de trois enseignants de sexe masculin, toutefois avec un nombre d'années d'expérience varié. En effet, d'un point de vue des années d'enseignement, nous pouvons souligner le panel diversifié de l'échantillon. Par ailleurs, bien qu'exerçant tous les trois dans le canton de Berne (partie francophone), chacun enseigne dans une entité scolaire différente. Compte tenu de ma volonté d'accéder à des pistes d'action concrètes de gestion des devoirs à domicile, il est important pour moi de m'entretenir avec des enseignant·e·s provenant de diverses écoles. Ainsi, j'estime pouvoir toucher à un plus large éventail de pratiques enseignantes. Quant aux différents types de sélection, j'ai procédé par échantillonnage aléatoire simple. Ce dernier est décrit par Fortin et Gagnon (2010) comme étant la technique

[...] qui consiste à choisir des sujets en leur laissant une chance égale d'être inclus dans l'échantillon. L'échantillon aléatoire simple provient de la population accessible ; il est constitué à partir de listes de personnes, comme les membres d'associations professionnelles ou d'établissements. (p. 229)

Par conséquent, sur la base de la liste des formatrices et des formateurs en établissement (FEE) de la HEP (BEJUNE), j'ai rédigé une deuxième liste tenant compte de mes critères : enseignement actuel dans une classe de 7^{ème} ou 8^{ème} Harmos du canton de Berne. Cette sélection m'a permis, dans un deuxième temps, de choisir aléatoirement trois enseignants correspondant à la recherche.

Tableau 9 : Profil des élèves questionnés

Nombre d'élèves	Degré de scolarité	Canton de scolarisation
7	7 ^{ème} Harmos	Berne
14	8 ^{ème} Harmos	Berne

Concernant le questionnaire à l'intention des élèves, j'ai pris la décision de contacter une enseignante faisant partie de mon entourage. En effet, étant donné que le questionnaire est administré uniquement aux élèves constituant l'effectif de la classe, il n'importe pas que l'enseignante titulaire soit une proche. Ainsi, un questionnaire a été distribué à 7 élèves de 7^{ème} Harmos et 14 élèves de 8^{ème} Harmos. Précisons que les 21 élèves questionnés proviennent d'une même classe à double degré.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

La démarche de recherche étant explicitée, il convient à présent de déterminer la manière dont les données recueillies seront analysées. En effet, une récolte et un traitement de données rigoureux vont de pair avec la crédibilité et la pertinence même des résultats de l'étude (Albarello, 2007).

2.3.1 Règles de transcription

Afin de procéder au traitement des données issues des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants et des parents d'élèves, il convient tout d'abord de retranscrire les propos enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Néanmoins, le langage oral n'étant pas toujours en adéquation avec les règles du langage écrit, il y a lieu d'apporter les ajustements suivants :

Tableau 10 : Règles de transcription des données

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Les interjections telles que « euh », « ben », « ah » ne sont pas prises en considération dans la transcription. En effet, il ne s'agit pas de réaliser une analyse formelle des discours entretenus.➤ Lorsque le même mot est répété à plusieurs reprises, celui-ci n'est transcrit qu'une seule fois.➤ Les propos utilisés par la chercheuse pour acquiescer les réponses de la personne interrogée ne sont pas retranscrits, s'ils n'apportent pas une plus-value à la recherche.➤ Trois points de suspension sont utilisés lorsqu'une phrase n'est pas achevée.➤ Les lieux et les prénoms évoqués par les personnes interrogées sont remplacés par ***.➤ Les négations sont rétablies. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

De surcroît, certains passages de l'entretien sortant du cadre de l'objet d'étude, j'ai opté pour une transcription partielle. Ainsi, un premier tri est réalisé lors de la transcription des données narratives, afin de sélectionner exclusivement les informations pouvant répondre aux objectifs et à la question de recherche. D'un point de vue de la forme, je distingue les propos des communicant·e·s, afin de rendre non seulement la lecture, mais également l'analyse plus aisées. Par conséquent, le caractère gras est attribué aux questions ainsi qu'aux relances de la chercheuse, tandis que les discours en caractère droit désignent les réponses.

En ce qui concerne les questionnaires complétés par les élèves, j'ai opté pour un recensement des données sous la forme de tableaux. Ainsi, chaque question fait l'objet d'un tableau (annexe 6) dans lequel sont retranscrites les réponses. Il convient de préciser que des ajustements liés à l'orthographe des mots sont apportés.

2.3.2 Traitement et méthode d'analyse

Le traitement des données débute par l'opération d'imprégnation, en partie entamée dans la phase de transcription. En effet, il convient dans un premier temps, de lire plusieurs fois les entretiens ainsi que les tableaux recensant les réponses au questionnaire, dans l'intention de se les approprier et ne rien omettre. Par conséquent, cette phase consiste en la lecture attentive et assidue du corpus, lors de laquelle peuvent déjà être mis en exergue, des extraits ou des mots-clés significatifs. Dans cette perspective, Barbillon et Le Roy (2012) stipulent que c'est à ce moment que vont émerger « [...] les premières impressions, les premières pistes d'analyse ainsi que le choix du découpage » (p. 48).

Une fois les lectures réalisées, l'analyse du contenu par thématique peut débiter. Cette dernière permet de dégager le sens porté par un discours, tout en repérant les régularités et les corrélations dans l'ensemble des données récoltées (Barbillon & Le Roy, 2012). Ainsi, le découpage du corpus est réalisé selon des unités de sens préalablement établies, ces dernières correspondant aux thématiques principales abordées par le questionnaire et les entretiens. Par conséquent, tant les entretiens menés avec les enseignants et les parents que le questionnaire adressé aux élèves sont soumis à une analyse de contenu par thématique. En effet, selon Vilatte (2007), un questionnaire composé de questions ouvertes se dépouille également au moyen d'une analyse de contenu.

Il s'agit tout d'abord de procéder à l'étiquetage des données. Pour ce faire, j'ai convenu d'utiliser un type de marquage par couleur. Ainsi, pour chacune des cinq thématiques précédemment citées, j'ai attribué une couleur permettant de sélectionner les données significatives des entretiens ainsi que des questionnaires à questions ouvertes. Bien que les outils regroupent des thématiques identiques, il convient de préciser que toutes ne sont pas traitées par les trois populations cibles. En effet, certains questionnements portant notamment sur la gestion des devoirs à domicile relèvent de la pratique enseignante et n'ont, par conséquent, pas fait l'objet d'une question adressée aux parents et aux élèves.

Puis, compte tenu de la sélection des informations jugées pertinentes afin de répondre à la question de recherche, j'ai utilisé le procédé de subdivision des thématiques principales en sous-thèmes :

Tableau 11 : Thématiques principales et sous-thèmes

Thématiques principales	Sous-thèmes
1. Gestion idéale des devoirs pour favoriser l'autonomie des élèves <i>Marquage : rouge</i>	1.1 Choix des devoirs à domicile : type, contenu, forme
	1.2 Procédé de distribution des devoirs à domicile
	1.3 Durée des devoirs à domicile pour l'élève
	1.4 Correction et régulation des devoirs à domicile
2. Mise en œuvre et compréhension des dispositions cantonales bernoises <i>Marquage : vert</i>	2.1 Signification de l'autonomie selon les acteurs
3. Conditions pour assurer une réalisation autonome des devoirs et effets sur la pratique enseignante, le cadre familial et les apprentissages <i>Marquage : bleu</i>	3.1 Critères relevant de la pratique enseignante
	3.2 Critères relevant du cadre familial
	3.3 Critères relevant de l'élève
4. Rôle des parents dans les devoirs à domicile et les types d'aides <i>Marquage : jaune</i>	4.1 Relation parents-enseignant·e·s
	4.2 Types d'interventions parentales
	4.3 Difficultés rencontrées dans l'accompagnement
5. Types de devoirs donnés et autonomie <i>Marquage : rose</i>	5.1 Devoirs réalisables individuellement
	5.2 Devoirs développant la responsabilité
	5.3 Paradoxe entre autonomie et responsabilité

Ce processus de décomposition des thématiques principales en sous-thèmes permet d'une part, l'organisation et le tri du corpus et d'autre part, il donne des indications quant à la structure de la présentation des résultats qui s'ensuit. À ce propos, Barbillion et Le Roy (2012) affirment que l'attribution d'une thématique à une unité de texte peut être facilitée par la déclinaison de celle-ci en divers sous-thèmes. En effet, la numérotation des sous-thèmes est utilisée comme un code, afin de faciliter l'annotation du corpus. En d'autres termes, je réalise une seconde lecture des données en précisant, pour chacun des extraits surlignés d'une couleur, à quel sous-thème celui-ci correspond.

Par ailleurs, afin d'observer aisément les résultats, les éléments significatifs des entretiens ainsi que des questionnaires sont regroupés dans des tableaux. En effet, une analyse thématique exige selon Barbillion et Le Roy (2012) l'utilisation d'une grille d'analyse composée d'unités. Cependant, en prenant comme unité de base la thématique, Ghiglione et Matalon (1978, cité par Barbillion & Le Roy, 2012) distinguent deux types d'analyse : l'analyse thématique horizontale et l'analyse thématique verticale. La première s'intéresse à l'analyse des thématiques inter-entretiens, tandis que la deuxième

est davantage focalisée sur l'enchaînement des idées du sujet. La présente recherche s'inscrit dans une analyse thématique horizontale décrite par Barbillon et Le Roy (2012) comme suit :

Ici le chercheur s'intéressera moins à la façon dont chaque sujet structure son discours. Il analysera le corpus en faisant, pour ainsi dire, un zoom arrière lui permettant d'observer chaque thématique de manière transversale à tous les entretiens. Chaque entretien sera ainsi découpé et les informations ventilées dans une grille d'analyse organisée par thématique. (p. 54)

Par conséquent, chaque sous-thématique citée précédemment fait l'objet d'un tableau (annexes 5 et 6) donnant un aperçu des réponses provenant des enseignants, des parents et des élèves. Il s'agit plus précisément de l'opération de sélection d'extraits jugés pertinents pour illustrer mes propos, lors de l'analyse. En effet, la présentation des résultats porte dans le cadre de cette recherche sur les *verbatim*, c'est-à-dire le compte rendu fidèle des propos prononcés par la personne questionnée.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Le présent chapitre représente le fruit d'un traitement et d'une analyse des données récoltées, afin d'en extraire des résultats significatifs. Ainsi, il convient de préciser que ceux-ci sont présentés et interprétés selon une structure rigoureuse. En effet, ils sont traités au travers d'un découpage et d'un classement par objectifs, ces derniers étant subdivisés en sous-chapitres relevant de thématiques et de sous-thématiques présentes dans les outils de collecte (cf. tableau 11).¹

3.1 *Gestion des devoirs à domicile favorisant l'autonomie*

Le premier objectif de recherche spécifique est le suivant :

Déterminer une gestion des devoirs à domicile qui permet aux élèves d'être autonomes lors du temps consacré aux devoirs.

En guise de rappel, je souhaite connaître de manière pratique, les dispositifs que l'enseignant·e peut mettre en place afin de satisfaire la directive cantonale bernoise selon laquelle les élèves doivent pouvoir réaliser leurs devoirs à domicile individuellement. Ainsi, les propos recueillis auprès d'enseignants permettent de relever deux rubriques : **les dispositifs de prévention**, c'est-à-dire l'ensemble des éléments précédant et accompagnant le processus de réalisation des devoirs (choix des devoirs à domicile, procédé de distribution et estimation de la durée) ainsi que **les dispositifs organisant le retour des devoirs à domicile** en classe suite à leur réalisation (correction et régulation des devoirs à domicile).

3.1.1 **Gestion idéale des devoirs pour favoriser l'autonomie des élèves**

3.1.1.1 **Choix des devoirs à domicile : type, contenu et forme**

Lors du choix des devoirs à domicile qu'ils souhaitent administrer à leurs élèves, les enseignants se rejoignent sur une réflexion commune. En effet, ils stipulent à l'unanimité que la première étape du processus d'identification d'un devoir à domicile consiste à vérifier que la tâche scolaire demandée repose sur **un objet d'apprentissage connu** par les élèves :

Ici on est déjà parti dans l'idée que si on donne un devoir, c'est que c'est quelque chose qu'ils connaissent et qu'ils savent faire. On ne part pas sur quelque chose de nouveau. Typiquement, si on n'a vu que les additions et les soustractions, ce qui n'est pas le cas en 7-8H, on ne va pas leur donner des divisions à faire si on ne les a jamais vues. Ce n'est pas le but du tout. (Alex, E1)

Dans cette perspective, nous pouvons relever la représentation d'un devoir qui implique non seulement la maîtrise d'un savoir, mais également d'un savoir-faire. Ainsi, pour pouvoir faire l'objet d'un devoir

¹ Les enseignants interrogés étant uniquement de sexe masculin, le langage égalitaire n'est pas toujours utilisé au sein de ce chapitre.

à domicile, la connaissance et la capacité nécessaires à la réalisation de la tâche scolaire doivent toutes les deux avoir été préalablement acquises en classe (DIP, 2019). Cette condition *sine qua non* semble également aller de pair avec le type de devoirs proposé par les trois enseignants. En effet, une fois le processus d'acquisition et de compréhension mis en marche dans le cadre de la classe, il convient selon Rayou (2009) d'externaliser le travail scolaire et de poursuivre la « chaîne cognitive » à domicile.

Tableau 12 : Les devoirs (type et contenu)

Types de devoirs (Glasman, 2005)	Acteurs : enseignants concernés
Devoir de pratique	Fabrice (E2), Alex (E3), Cédric (E1)
Contenu des devoirs	Acteurs : enseignants concernés
Contenu ciblé en fonction des besoins (hétérogène, différenciation)	Cédric (E1)
Contenu identique pour tous (homogène)	Alex (E3), Fabrice (E2)

Les trois enseignants proposent des devoirs permettant d'appliquer un apprentissage acquis dans le cadre scolaire :

Les devoirs de base qu'on donne et qui sont principalement du drill, de la répétition, ils peuvent les faire sans l'aide de personne. C'est l'idée. On a ici à *** des fiches hebdomadaires, c'est-à-dire qu'ils ont des colonnes, en mathématiques, de révisions de calculs. C'est des calculs qu'ils ont déjà vus donc c'est vraiment du drill et pour le français, on fait en 7H des homophones, donc ils répètent les homophones à la maison, donc c'est également des choses qu'ils ont vues les années précédentes. En 8H on fait des compréhensions de lecture, ils lisent le texte et ils répondent eux-mêmes à des questions. (Alex, E1)

Par référence à la typologie des devoirs (Glasman, 2005 ; Tinembart, 2015), les tâches susmentionnées peuvent être classées dans la catégorie des « **devoirs de pratique** » ayant pour finalité cognitive de consolider et fixer les acquisitions antérieures. À ce propos, les enseignants évoquent notamment les devoirs d'application, de consolidation, de mémorisation, de drill et de répétition. Cependant, malgré l'utilisation d'une terminologie variée pour désigner les finalités recherchées, je constate que les types de devoirs cités par les enseignants correspondent tous à la catégorie des « devoirs de pratique ».

Outre ces derniers, les « devoirs de préparation » mettant les élèves au contact d'une connaissance prochainement travaillée, les « devoirs de poursuite » représentant un transfert des acquis dans une situation nouvelle ainsi que les « devoirs de créativité » axés sur des analyses ne semblent pas correspondre, selon les enseignants, aux caractéristiques du devoir idéal pour favoriser la réalisation autonome des devoirs à domicile par l'élève.

Toutefois, nous pouvons remarquer que l'énoncé de tâches appartenant uniquement à la catégorie des « devoirs de pratique » relève d'un choix conscient et pertinent du point de vue des enseignants :

Il ne faut pas que ce soit tout à coup, quelque chose de totalement nouveau qui demanderait à une personne extérieure de devoir être là pour expliquer ce qu'il y a à faire. Tout à coup, si on demande aux élèves de résoudre un problème à la maison, mais qu'ils ne savent pas de quelle manière aborder l'exercice, ils seront perdus s'il n'y a personne qui est là pour leur expliquer. Par contre, si on leur demande de faire un exercice où la consigne a déjà été expliquée en classe, où il y a juste des principes à appliquer et qu'ils sont clairement énoncés dans la consigne, je pense qu'il pourra le faire tout seul. (Fabrice E2)

D'après les enseignants, les « devoirs de pratique », catégorie de devoirs la plus courante selon Tinembart (2015), ont l'avantage d'être accessibles à tous les élèves et de les mettre dans les mêmes conditions de travail, d'un point de vue de la forme sociale. Ils sont par ailleurs définis par Favre et Steffen (1988) comme étant les devoirs ne posant aucun problème, au sens où l'élève répète mécaniquement des règles apprises en classe. Ne relevant pas d'un problème « nouveau » pour l'élève, le devoir de pratique ne nécessite à priori aucune intervention externe et réduit par conséquent les inégalités liées à l'aide apportée par les parents ainsi que les écarts inter-familles d'un point de vue sociologique (Glasman, 2005). Ainsi, en donnant aux élèves des consignes auxquelles ils ont déjà été confrontés en classe, le travail fourni serait davantage susceptible d'être l'œuvre de l'autonomie de l'élève.

Outre le type de devoirs, les enseignants s'accordent également sur un **contenu uniforme** pour tous les élèves. Néanmoins, trois élèves décrivent le devoir idéal comme étant un travail adapté à leurs difficultés et tenant compte des objectifs d'apprentissage personnellement fixés. De plus, l'un des enseignants rejoint l'étude de Glasman (2005) selon laquelle 41% des enseignants estiment la transposition de la pédagogie différenciée aux devoirs à domicile pertinente, afin de prendre en compte l'hétérogénéité inhérente aux élèves :

Et aussi en amont, je regarde si les élèves ont plus de peine à faire ci ou plus de peine à faire ça, donc il peut y avoir aussi de la différenciation dans les devoirs. En mathématiques par exemple, je travaille avec des plans et il y a toujours une petite partie de la semaine où il y aura l'évaluation et où je regarde avec les élèves en fonction d'une auto-évaluation pour dire « ok, toi tu as besoin plutôt de travailler ça donc tu feras ce devoir et toi plutôt ce devoir ». Alors après, ça enlève l'autre partie qui est d'expliquer à tout le monde en détail : on ne peut pas donner 21 devoirs différents et expliquer à 21 élèves en détail, donc là les explications sont un peu plus grossières, mais le contenu est plus ciblé. (Cédric, E3)

Dans cette situation, nous pouvons constater les impacts à double niveau d'une pratique **des devoirs à domicile différenciés**. D'un point de vue des apprentissages, un devoir différencié a l'avantage de pouvoir être modulé en fonction des possibilités, des difficultés et des besoins actuels de chaque élève. Nous rejoignons au travers d'une telle approche la directive bernoise (DIP, 2019) selon laquelle les possibilités individuelles des élèves doivent également être prises en considération afin de différencier, en cas de besoin, les tâches proposées. L'enseignant précise également que le processus de différenciation des devoirs est basé sur l'auto-évaluation par l'élève et en cours de séquence, de la progression de ses apprentissages. En effet, qu'elle intervienne de manière diagnostique, formative ou sommative, l'évaluation constitue d'après Meirieu (1990, cité par Perraudau, 1994) « la clé de voûte de toute pratique différenciée [...] » (p. 27), afin de réguler les apprentissages.

Cependant, il n'en reste pas moins qu'une pratique des devoirs à domicile différenciés s'accompagne inévitablement d'obstacles (Perrenoud, 1995). En effet, nous pouvons souligner dans les propos de l'enseignant, une réticence liée au contingent élevé des classes, lequel ne permet pas de donner à chaque élève une explication détaillée du devoir qu'il doit réaliser. Or, préconiser la transmission de devoirs ciblés au détriment d'une qualité explicative des consignes, c'est également mettre en danger la capacité de l'élève à réaliser ses devoirs sans l'aide d'un tiers. En effet, je peux faire l'hypothèse qu'un devoir dont la consigne et la tâche n'ont pas été suffisamment explicitées incitera l'enfant à chercher une aide externe, en raison d'une incompréhension du devoir. Par conséquent, l'élève pourrait solliciter ses parents, ces derniers incarnant dès lors le rôle d'« enseignant·e·s » chargés de combler les difficultés éprouvées par leur enfant.

3.1.1.2 Procédé de distribution des devoirs à domicile : le vendredi ou le lundi

D'un point de vue temporel, les enseignants emploient des procédés variés de transmission des devoirs à domicile. Ainsi, deux manières différentes ont été soulignées lors des entretiens semi-directifs : **les devoirs distribués le vendredi** et qui concernent tous les jours de la semaine suivante ainsi que **les devoirs distribués le lundi**, mais dont le délai de restitution est le vendredi.

Tableau 13 : Procédé de distribution des devoirs à domicile

Procédé de distribution des devoirs à domicile	Acteurs : enseignants concernés
Devoirs distribués le vendredi (pour tous les jours de la semaine suivante)	Cédric (E1), Fabrice (E2)
Devoirs distribués le lundi et à rendre le vendredi	Alex (E3)

Le premier procédé mentionné par deux enseignants sur trois consiste à expliquer l'ensemble des devoirs de la semaine suivante le vendredi. Ainsi, les élèves disposent dès ce jour-là et durant le weekend, des devoirs de la semaine qui suit. En ce point, le deuxième procédé ne permet pas aux élèves d'accéder aux devoirs durant le weekend. En effet, l'un des enseignants affirme donner les devoirs le lundi, tout en précisant aux élèves que la correction se fera le vendredi de la même semaine.

Somme toute, bien que les deux procédés diffèrent l'un de l'autre, la finalité sous-jacente à leurs pratiques est analogue : développer, au travers de leur pratique, la responsabilité de leurs élèves.

Donc le lundi ils reçoivent la fiche hebdomadaire et ils la font jusqu'à vendredi. Comme ça, ils ont la semaine à disposition pour s'organiser sur quand ils veulent travailler, combien de temps et venir nous poser des questions nécessaires. (Alex, E3)

Personnellement dans ma pratique, je fais noter les devoirs le vendredi, donc ça permet déjà d'une part aux enfants de s'organiser pour la semaine suivante, donc je donne les devoirs pour toute la semaine. (Fabrice, E2)

Je peux donc constater que les devoirs administrés en début de semaine sont corrigés uniquement le vendredi afin de permettre aux élèves, au même titre que les enseignants distribuant les devoirs le vendredi, de **prendre des initiatives organisationnelles**. En effet, le choix de répartir ses devoirs sur la semaine ou d'effectuer la totalité le jeudi est remis à la décision propre de l'élève. Par conséquent, les enseignants souhaitent d'une manière ou d'une autre donner l'occasion aux élèves de s'organiser sur une semaine scolaire complète en choisissant de quelle manière ils envisagent, compte tenu du délai de restitution, disperser leur travail.

Partisans de dispositifs développant l'autonomie des élèves, les trois enseignants avancent divers arguments en faveur d'une transmission anticipée des devoirs à domicile. Premièrement, cela offre aux élèves la possibilité de prendre connaissance des devoirs suffisamment tôt et de s'approcher de l'enseignant·e en cours de semaine afin d'obtenir, en cas d'incompréhension de la tâche, des explications supplémentaires. Ainsi peut être évité le sentiment de blocage qu'éprouvent les élèves face à une tâche qui doit impérativement être réalisée pour le lendemain (Glasman, 2005). De surcroît, je peux relever dans les deux procédés présentés par les enseignants, une prise en considération de la vie sociale et des contraintes familiales de l'élève. En effet, compte tenu des activités extrascolaires pratiquées par bon nombre d'élèves, une transmission anticipée des devoirs à domicile peut permettre aux élèves ainsi qu'aux familles d'organiser un rythme de travail équilibré, d'éviter une surcharge intellectuelle et un impact trop élevé sur le temps des loisirs et le temps familial. Il s'agit notamment d'un argument de force évoqué par les détracteurs des devoirs à domicile qui « estiment que le temps consacré à ces tâches extra-scolaires prive les enfants de loisirs ou d'autres activités plus sociales » (Tinembart, 2015, p. 201). Toutefois, ma réflexion rejoint celle de Simonato (2007) : le fait de donner les devoirs à l'avance afin de s'organiser n'est-il pas uniquement profitable à ceux qui savent le faire ?

Pour l'un des enseignants, la décision de donner les devoirs le vendredi répond également, sans compter la volonté de responsabiliser les élèves, à une demande parentale :

Je donne les devoirs le vendredi, ça laisse l'opportunité... Justement pour les parents, parce qu'il y en a un qui a le judo le soir, l'autre qui a ci, l'autre qui a ça. Les parents voulaient avoir les devoirs autant que possible assez tôt, alors moi je le donne le vendredi après-midi, l'avant-dernière leçon. (Cédric, E1)

Ainsi, la raison de donner les devoirs le vendredi peut également être motivée par des facteurs externes. En effet, les devoirs étant à mi-chemin entre la sphère scolaire et le contexte familial, il convient en tant qu'enseignant·e, de ne pas omettre que tant les élèves que leurs parents ont des obligations autres que celles imposées par le rythme scolaire (Meirieu, 2005).

De surcroît, un enseignant affirme que le temps de classe accordé à la distribution des devoirs est passablement élevé. En effet, le cas est bien trop souvent présent d'élèves qui n'arrivent pas à réaliser leurs devoirs seul·e·s en raison de la complexité des documents distribués (Simonato, 2007). Par conséquent, il ne s'agit pas simplement de distribuer les fiches. Les devoirs n'étant pas réalisés sous le

regard professionnel de l'enseignant·e, les trois personnes interrogées relèvent l'importance de la formulation explicite des attentes ainsi que l'explication précise des devoirs à domicile lors de leur transmission aux élèves. Néanmoins, le travail scolaire ne peut, selon Zakhartchouk (2018) et Simonato (2007), se limiter à la juxtaposition d'activités et l'application de gestes imposés par l'enseignant·e, au risque de véhiculer une perception erronée des enjeux d'apprentissage qui sous-tendent aux devoirs à domicile. Pour éviter une telle situation, un travail sur le sens des devoirs est nécessaire selon l'un des enseignants :

Après, quand je donne des devoirs qui sont les mêmes pour tous, ils lisent la consigne chacun pour soi, mais on en fait pas forcément un exemple, parce que normalement c'est déjà fait à l'intérieur du thème qui est traité pendant les leçons. Si on répète les verbes, je vais leur dire « alors écoutez, ça c'est typiquement un exercice que vous aurez en devoir pour la semaine prochaine », donc on aura déjà vu un exercice du même type. Je leur fais aussi savoir ce que j'attends d'eux, ce qu'ils doivent faire et savoir aussi pourquoi ils le font. Moi je trouve qu'ils doivent pouvoir y donner du sens à ces devoirs, autant que possible. Je ne suis pas très fan de leur faire apprendre des villes en géographie par exemple. Du coup pour la dernière évaluation de géographie, il fallait qu'ils connaissent 9 villes suisses, mais c'est eux qui les choisissaient, c'est eux qui les plaçaient sur une carte. Ça donne plus de sens, parce que le père travaille peut-être à La Chaux-de-Fonds, on a une copine à Neuchâtel, etc. (Cédric, E1)

Étant en lien étroit avec les exercices réalisés préalablement en classe, les devoirs ne nécessitent pas d'explications étendues et détaillées dans le contexte de cette classe. En ce sens, nous rejoignons une étude réalisée par Glasman (2005), laquelle souligne la volonté des élèves d'avoir en devoirs, des exercices identiques à ceux réalisés en classe. Néanmoins, le gain de temps obtenu au travers de renseignements brefs semble être réinvesti par cet enseignant dans la co-construction du sens des devoirs à domicile, afin que les élèves y perçoivent de réels enjeux cognitifs. En effet, j'estime que si le travail ne fait pas sens pour l'élève, le risque est grand qu'il s'adonne à des exercices formels dont il ne sait pas quels conflits intellectuels ils permettent de résoudre. Nombreuses sont les situations où malgré le fait que l'élève comprenne la consigne, il ne sait pourtant pas la raison pour laquelle on lui demande de réaliser la tâche. En effet, travailler sur ce que Zakhartchouk (2018, p. 20) nomme « les attendus » du travail hors classe peut permettre aux élèves de déceler les bénéfices d'une tâche scolaire réalisée néanmoins en dehors des heures scolaires. Ainsi, une transmission des devoirs axée sur la recherche de sens pourrait éviter, selon Rayou (2009) et Simonato (2007), que les élèves considèrent les devoirs à domicile comme étant un moyen de les occuper.

3.1.1.3 La réduction de la durée des devoirs à domicile pour l'élève et ses conséquences

Tout d'abord, il convient de rappeler que le temps de travail à la maison en 7-8H est passé d'une durée hebdomadaire de 240 minutes à un volume maximal de 45 minutes (DIP, 2019). Concernant l'autonomie des élèves en lien avec le temps qu'ils s'adonnent à la réalisation des devoirs, je peux faire l'hypothèse qu'un enfant qui passe beaucoup de temps à faire ses devoirs succombe

inévitablement à l'aide requise ou imposée de ses parents. Toutefois, diverses difficultés éprouvées par l'entrée en vigueur de cette directive ont été soulevées par les enseignants :

Tableau 14 : Difficultés liées à la durée des devoirs à domicile pour l'élève

Difficultés liées à la durée des devoirs à domicile pour l'élève	Acteurs : enseignants concernés
Difficultés liées à l'évaluation de la durée des devoirs pour les élèves	Cédric (E1), Fabrice (E2)
Difficultés liées à la préparation des évaluations	Alex (E3)
Difficultés liées à une prise en considération inexistante des rythmes de travail variés et des difficultés spécifiques des élèves	Alex (E3), Fabrice (E2)

Mentionné par deux enseignants sur trois, le premier obstacle soulevé concerne **l'évaluation du temps** que peut requérir la réalisation, par l'élève, du devoir distribué :

C'est bien beau de fixer une durée, mais en tant qu'enseignant je ne vois pas comment on peut évaluer la durée que le devoir que nous donnons va prendre du côté des élèves. Je trouve qu'on ne tient pas assez compte des difficultés de chaque enfant. Un élève qui a déjà bien assimilé la matière en classe va peut-être finir sa fiche de calculs en 5 minutes, alors qu'un autre qui a plus de difficultés y passera 30 minutes. (Fabrice, E2)

Le même questionnement est par ailleurs soulevé par Dubois et Navarro Dubois (1997) : comment peut-on s'assurer, dans la pratique, que le temps accordé par les élèves pour réaliser les devoirs que nous leur donnons n'ira pas au-delà du temps maximal imposé par les directives cantonales ?

En étroite liaison avec la première, **la prise en considération inexistante des rythmes de travail hétérogènes et des difficultés spécifiques des élèves** représente la deuxième difficulté soulignée au sein de la nouvelle disposition cantonale. En effet, fixer une durée de travail à domicile maximale signifie selon deux enseignants sur trois, faire fi du rythme de travail et des difficultés propres à chaque enfant :

Quand on a appris également que c'est 45 minutes de devoirs par semaine en 8H, avec mes collègues on s'est quand même posé des questions en sachant que « comment intégrer 45 minutes de répétitions de tests, alors que certains ont besoin de deux heures pour répéter ? ». Ça ne tient pas forcément compte des difficultés de chaque élève. C'est même très compliqué à l'école : si on place une heure de leçon pour faire les devoirs, certains auront avancé de 2-3 pages dans leur dossier pour répéter le test et les autres auront déjà enregistré en une leçon. Ce n'est pas facile, 45 minutes ça va vite et on ne se rend pas bien compte du temps qu'il faut à certains élèves en difficulté pour enregistrer une information. On n'est pas tous égaux malheureusement à ce niveau-là et ces 45 minutes sont très dures à tenir. (Alex, E3)

C'est vrai que 45 minutes c'est aussi difficile pour nous, en tant qu'enseignants, d'évaluer : il y a certains élèves en 10 minutes ils font beaucoup, il y en a d'autres qui ont à peine sorti leur crayon. Ça aussi il faut le répéter aux parents et je me permets des fois de le répéter quand ils disent « mais ça a pris beaucoup de temps » et moi je leur dis « oui, mais sortir son cahier, se mettre au travail, encore aller boire et éteindre son portable, ça ne fait pas partie du moment des devoirs ». (Cédric, E1)

En effet, ces deux enseignants s'accordent à dire que l'évaluation du temps qu'un élève passe à faire ses devoirs est d'autant plus complexe que les élèves ont des compétences et des rythmes de travail différents. En effet, les recherches de Tedesco en 1985 puis celles de Glasman et Besson en 2005 ont démontré le décalage entre le temps de travail moyen à l'esprit des enseignant·e·s et le temps réellement consacré par les élèves, ce dernier étant supérieur. Dans cette même perspective, le Réseau d'éducation prioritaire d'Echirolles (2001, cité par Simonato, 2007) avance que le temps prévu par les enseignant·e·s est inférieur au temps dont a besoin un enfant qui souhaite réaliser correctement son travail. J'estime que cette inadéquation pourrait s'expliquer par une tendance des enseignant·e·s à se référer aux « bons élèves » et non aux élèves en difficulté qui passeront forcément plus de temps à faire leurs devoirs. Je tiens toutefois à préciser que, selon Mottet (1999), cette logique n'est pas valable pour les élèves en difficulté qui, par découragement, consacreront au contraire peu de temps à leurs devoirs. Somme toute, je me questionne sur l'existence réelle de tâches à la fois identiques pour tous, mais également réalisables dans un même laps de temps.

Nous pouvons également constater qu'un enseignant s'interroge sur la place des devoirs donnés en vue d'une évaluation. En effet, comment intégrer au volume maximal de devoirs à domicile, **la préparation des évaluations**, compte tenu du fait que le temps de révision nécessaire à un élève n'est pas le même d'un individu à un autre ? Pour remédier à ces différences, deux enseignants proposent un temps de travail identique pour tous les élèves, dans le cadre de la classe. Cependant, cela ne signifie pas selon moi, que le travail effectif fourni sera le même pour tous les élèves. En effet, malgré un temps donné, l'avancement du travail des élèves peut varier.

Mottet (1999) démontre également, dans le cadre d'une étude réalisée à Genève, que nombreuses sont les écoles qui ont le choix de maintenir ou de supprimer la pratique des devoirs à domicile en fonction de leurs visions de la pédagogie. Cette marge de liberté semble également se manifester au vu des propos d'un enseignant :

Après si on regarde les directives, c'est entre 30 et 45 minutes par semaine, mais les devoirs ce n'est pas une obligation non plus. On n'est pas obligé de donner des devoirs, donc ça ne veut pas dire qu'ils ont toujours quelque chose ou toute la semaine quelque chose. (Cédric, E1)

Ainsi, malgré la représentation des parents selon laquelle un bon personnel enseignant est celui qui donne beaucoup de devoirs (Simonato, 2007), un enseignant parmi trois précise toutefois que les devoirs ne relèvent pas d'une obligation et qu'il ne faut pas nécessairement administrer des devoirs tous les jours et toutes les semaines.

3.1.1.4 Correction et régulation des devoirs à domicile : responsabilisation, stratégies d'apprentissage et évaluation

Face à une difficulté rencontrée lors de la réalisation du travail hors la classe, seul un enseignant propose une **régulation**. Cette dernière consiste à permuter les devoirs de la semaine appartenant à une branche identique lorsque l'élève est dans l'impossibilité, de par le manque de matériel, ou l'incapacité, de par une incompréhension de la tâche, d'accomplir son devoir :

Depuis 2 ans, on a aussi un système ici à *** qu'on a décidé d'intégrer. Alors pas tous les enseignants ne le font, mais en tout cas nous, les deux classes de 8H de l'école, on a décidé de le mettre en pratique. En fait, ça se passe comme ça... Si l'élève a un devoir de français pour mercredi et qu'il rentre et qu'il voit qu'il ne peut pas, parce qu'il a oublié sa feuille ou qu'il n'arrive pas à le faire, il peut décider d'échanger avec un autre devoir de français de cette semaine, par exemple celui du jeudi. Moi j'aime bien ce système parce que ça responsabilise quand même l'élève. Même s'il n'a pas réussi à faire un devoir, le fait d'échanger avec celui d'un autre jour, ça lui laisse le temps de venir vers moi et de me poser des questions dans le cas d'un élève qui n'aurait pas pu faire son devoir parce qu'il n'a pas compris. Pour moi c'est aussi une preuve que l'élève prend ses devoirs en main et qu'il se responsabilise. (Cédric, E1)

Une telle pratique peut également venir en réponse aux pratiques enseignantes qui punissent rapidement leurs élèves, au risque de dévaloriser la notion de travail, lorsque les devoirs ne sont pas faits. En effet, Simonato (2007) se questionne :

Les écoliers ont-ils bien mis dans leur cartable les cahiers et livres nécessaires ? [...] Les élèves sont-ils forcément paresseux, tricheurs, menteurs, inconscients, distraits, étourdis, laxistes, fumistes ou touristes ? Ne peuvent-ils pas avoir des raisons valables, trop souvent écartées, réfutées, voire non écoutées ? N'ont-ils pas le droit de ne pas avoir compris ce qu'il fallait faire ? (p. 34)

Je peux donc faire l'hypothèse selon laquelle une pratique qui permet à l'élève d'échanger les devoirs d'une même discipline scolaire est une pratique qui ne dénie pas les raisons qui empêchent les élèves de réaliser leurs devoirs à domicile, qui est réactive aux difficultés qu'ils rencontrent et qui somme toute, les **responsabilisent** face au travail scolaire. En effet, il relève du devoir de l'élève de profiter du gain de temps obtenu par la permutation de deux devoirs, pour demander des explications supplémentaires à l'enseignant·e.

En ce qui concerne le retour des devoirs à domicile en classe, tous les enseignants s'accordent pour souligner l'importance d'un dispositif pédagogique visant la correction du travail scolaire effectué à domicile, lequel peut se manifester sous plusieurs formes, comme le démontre le tableau suivant :

Tableau 15 : Formes de correction des devoirs à domicile

Les formes de correction des devoirs à domicile	Acteurs : enseignants concernés
Correction collective, en commun (enseignant·e-élèves)	Cédric (E1), Fabrice (E2), Alex (E3)
Correction en groupe (inter-élèves)	Cédric (E1)
Correction individuelle/frontale (enseignant)	Cédric (E1), Fabrice (E2)

Ainsi, la plupart des enseignants évoquent des dispositifs de remédiation que je peux qualifier d'interactifs : il s'agit des corrections en groupe mentionnées par un enseignant sur trois et des corrections collectives relevées par les trois enseignants. En effet, les deux dispositifs ont la caractéristique commune d'intégrer les élèves, par comparaisons inter-élèves pour le premier, par échanges collectifs avec l'enseignant·e pour le deuxième, dans le processus de correction des devoirs à domicile. Toutefois, deux enseignants sur trois relèvent également une forme de correction qui, par opposition aux interactions entre individus, place l'enseignant au centre du processus de correction.

Proposée par un enseignant sur trois, la première forme de correction des devoirs à domicile consiste à former des **groupes d'échanges inter-élèves**. L'enseignant interrogé précise toutefois qu'il ne s'agit là que de la phase initiale d'un processus qui veille ensuite à mettre en commun et institutionnaliser les savoirs et les savoir-faire attendus par l'enseignant·e :

En groupe, ils comparent leurs réponses, ils essayent de se l'expliquer durant 10-15 minutes et après ce temps, on discute ensemble des points qui n'ont pas pu être réglés au sein du groupe. En commun, je prends directement toute la classe. Des fois c'est un petit peu plus frontal si j'ai envie que ce soit une méthode qui soit utilisée ou alors c'est en commun et c'est un peu plus interactif où chacun amène sa méthode, son fonctionnement. Ça représente à peu près 10-15 minutes par jour je dirais. (Cédric, E1)

Je constate que cet enseignant propose la fusion des trois formes de correction susmentionnées. Dans un premier temps, les formes de correction en groupe puis **collective** permettent aux élèves de verbaliser leurs **stratégies d'apprentissage**. Ainsi, nous rejoignons Meirieu (2005) selon qui les études en psychologie ont confirmé « [...] qu'il n'existe pas deux personnes qui apprennent exactement de la même manière » (p. 66). En effet, chaque sujet abordant les apprentissages selon une méthode qui lui est propre, le corps enseignant est appelé à encourager les situations scolaires qui permettent aux élèves d'entendre, d'expliquer, d'échanger et de confronter des « façons de faire » en vue de l'élargissement des stratégies d'apprentissage de chacun. Ainsi, bien qu'une **correction frontale** s'avère être un gain de temps, elle représente toutefois « [...] une perte au niveau des interactions que pourraient faire surgir des corrections collectives » (Favre & Steffen, 1988, p. 76). En effet, je pense que les élèves ont à perdre dans une forme de correction frontale menée principalement par l'enseignant·e : d'ordre individuel, l'élève manque à une verbalisation ainsi qu'à une prise de connaissance des méthodes qui lui ont permis de réussir la tâche et qu'il pourrait par conséquent transférer à d'autres travaux scolaires. Quant à l'ordre social, les élèves passent à côté de précieux

échanges qui pourraient élargir leur palette méthodologique. Toutefois, le retour à une forme de correction frontale au terme du processus d'échange permet selon l'enseignant interrogé de bénéficier d'un moment durant lequel il peut doter ses élèves d'une méthode ou d'une stratégie de travail qu'il souhaite institutionnaliser.

De surcroît, je suppose que le temps de classe octroyé à la correction des devoirs peut varier selon le devoir et la forme sociale avec laquelle l'enseignant-e souhaite le corriger. En effet, comme affirmé précédemment par l'un des enseignants, une correction basée sur des échanges inter-élèves suivie d'une mise en commun collective et d'une phase frontale peut prendre entre 10 et 15 minutes par jour, tandis qu'un second enseignant estime cette durée à 10 minutes par semaine lorsqu'il s'agit de corriger les exercices collectivement et en projetant directement les réponses sur un écran :

Dans l'idée d'un gain de temps, l'idée c'est qu'on ne corrige pas les devoirs pendant toute une leçon. Si je vois qu'il y a un souci avec un calcul, je vais en profiter pour faire cela avec tout le monde, parce qu'on ne sait jamais comment ils l'ont fait à la maison : est-ce qu'il y en a un tout à coup qui a fait avec papa, maman ? On ne sait jamais : est-ce qu'ils ont fait avec la calculatrice ou une autre aide ? Du coup si on leur explique et qu'on leur montre une méthode, peut-être que ça peut aider même ceux qui avaient réussi, ça leur rappelle 2-3 choses donc normalement je fais cela avec toute la classe et ça ne prend pas énormément de temps. En 10 minutes le vendredi normalement, les deux fiches hebdomadaires comprises, on a fait le tour et ça va vite. (Alex, E3)

Ainsi, ces propos contredisent la perception de bon nombre d'auteurs tel que Simonato (2007) qui estime que le gain de temps obtenu par l'externalisation des tâches scolaires à domicile doit paradoxalement être réinvesti dans de longues corrections inscrites dans le temps de classe.

Par ailleurs, la correction peut prendre diverses formes selon les objectifs d'apprentissage rattachés au devoir hors la classe et la discipline scolaire concernée (Favre & Steffen, 1988) :

Après, il y a une vérification des devoirs, cette vérification elle peut être collective ou bien individuelle selon le devoir qui est donné. Par exemple, si c'est un devoir d'apprentissage de vocabulaire en allemand, il peut être vérifié quasiment toutes les semaines sous une forme d'évaluation formative où je dicte des phrases et je ramasse les cahiers, si c'est une feuille d'exercice ça sera plutôt une vérification en commun où chacun apporte une réponse et les élèves corrigent par eux-mêmes. S'ils ont dû répéter un test d'histoire avec des dates et des événements à retenir, je peux aussi pendant la leçon leur poser oralement des questions et voir où ils en sont en vue du test. Je dirais que ça dépend vraiment du devoir qui est donné. (Fabrice, E2)

D'après les dires de cet enseignant, nous pouvons comprendre que l'apprentissage ritualisé d'un vocabulaire peut, de retour en classe, faire l'objet d'une correction écrite sous la forme d'un texte récité par l'enseignant-e. À l'opposé, l'apprentissage de dates et d'événements historiques ne donne lieu qu'à une vérification orale. Nous rejoignons ainsi Favre et Steffen (1988) selon qui les devoirs de mémorisation sont généralement vérifiés oralement et de manière impromptue dans le courant de la leçon. Finalement, l'enseignant évoque, à mi-chemin entre ces deux formes de contrôle, les corrections en commun rythmées par des échanges enseignant-e-s-élèves. L'enseignant a recours à cette forme intermédiaire de correction lors d'exercices d'application. Par conséquent, nous rejoignons Favre et

Steffen (1988) selon qui « le contrôle des devoirs occupe une place importante dans la gestion de la classe et il remplit plusieurs fonctions dont l'enseignant joue à des degrés variables selon les volées ou les branches concernées » (p. 20). Ainsi, tous les types de devoirs ne supposent pas la même forme de correction.

Enfin, Rayou (2018) stipule dans la revue *Enjeux pédagogiques* intitulée « Ecole et famille, ces meilleures ennemies... » que d'un point de vue général, les enseignant·e·s ont une tendance à donner les leçons en classe et réserver l'exercice à un travail hors la classe que l'élève doit effectuer seul·e, à la maison. Les élèves n'étant pas sous leurs yeux, les enseignant·e·s se privent alors d'indications qui leur sont indispensables pour réaliser une **évaluation diagnostique** de leurs acquis et mettre en place des remédiations. Quant aux élèves, livrés à eux-mêmes, ils ne peuvent bénéficier d'une aide efficace. Par conséquent, tant les enseignant·e·s que les élèves ont à perdre lors d'une externalisation des travaux scolaires (Rayou, 2009). L'étude de cet auteur auprès d'enseignant·e·s titulaires contredit toutefois cette idée et entraîne une autre perception selon laquelle, les devoirs eux-mêmes serviraient aux enseignant·e·s pour identifier les difficultés des élèves. Cette dernière perception est également approuvée par les trois enseignants interrogés :

On fait les vérifications en commun, tous ensemble. Donc ils corrigent eux-mêmes, mais on corrige à l'aide du visualiseur ou de l'ordinateur et où les réponses sont vraiment écrites. C'est toujours les élèves qui vont me donner des réponses et moi je vais les noter. A la fin je demande « combien de fautes vous avez faites, qui a fait faux là, qui a fait faux plutôt là ? », pour voir si quelque chose n'a pas été compréhensible ou si un calcul était compliqué et pour pouvoir le refaire avec eux ou alors revoir la planification de mon enseignement du lendemain ou de la semaine suivante et me dire « d'accord, ça il faudra qu'on le revoie parce que les élèves ne l'ont pas bien compris ». (Alex, E3)

Ces propos démontrent que le contrôle des devoirs à domicile représente un outil d'évaluation continue et formative des apprentissages qui par la suite donne également lieu, à une régulation de l'enseignement (Favre et Steffen, 1988). Les enseignant·e·s peuvent ainsi se rendre compte des difficultés encore éprouvées par leurs élèves et organiser leur enseignement de sorte à moduler le déroulement des leçons prochaines et proposer les remédiations nécessaires. On assiste par conséquent à une circulation des tâches scolaires entre l'école et le domicile correspondant à un « [...] va-et-vient entre l'exécution d'une tâche à domicile et sa régulation à l'école » (Favre & Steffen, 1988, p. 76). Toutefois, il conviendrait pour que cet apport soit objectif et pour que l'élève puisse identifier ses difficultés et ses points d'effort que le devoir soit le résultat du travail de l'élève et non celui des parents. En effet, si les élèves bénéficient constamment de l'aide ou de la correction de leurs parents, l'enseignant·e ne peut que difficilement percevoir les objets d'apprentissage nécessitant une remédiation ou des explications supplémentaires. Ainsi, je me questionne sur l'efficacité réelle des devoirs à domicile dans l'évaluation formative des apprentissages.

3.2 Conditions pour assurer le développement de l'autonomie des élèves

Le deuxième objectif de recherche spécifique est le suivant :

Déterminer les conditions favorisant le développement de l'autonomie des élèves dans la réalisation des devoirs à domicile.

D'après Simonato (2007), questionner les devoirs à domicile en termes de développement de l'autonomie c'est également se questionner sur les conditions nécessaires à ce progrès : celles qui relèvent de la pratique enseignante et celles qui dépendent des familles ainsi que des élèves.

3.2.1 Mise en œuvre et compréhension des dispositions cantonales bernoises

3.2.1.1 Signification de l'autonomie dans le cadre des devoirs à domicile : interprétations multiples

Premièrement, il convient de rappeler que nous retrouvons le concept d'autonomie parmi les finalités principales des travaux à domicile (DIP, 2019). Ainsi, les devoirs à domicile devraient être considérés comme une opportunité de favoriser l'apprentissage autonome des élèves. Cependant, sommes-nous en mesure de cerner un sens unique et identique accordé au terme d'autonomie ? En effet, au vu des données qui s'ensuivent, je peux constater que la signification du vocable lui-même laisse place à diverses interprétations du côté des enseignants et des parents :

Tableau 16 : Signification de l'autonomie

Le sens accordé au terme d' <i>autonomie</i>	Acteurs : enseignants et parents concernés
Réaliser les devoirs à domicile de manière individuelle	Alex (E3), Catherine (P3), Julie (P2)
Apprendre à s'organiser	Cédric (E1), Julie (P2), Anne (P1)
Mener des réflexions sur le travail effectué en classe	Fabrice (E2),
Juger individuellement de la nécessité de réaliser les devoirs (devoirs à domicile facultatifs)	Anne (P1)

Ainsi, la grande majorité des enseignants et des parents soulignent l'aspect solitaire et s'accordent sur le fait qu'un travail à domicile doit avant tout aider l'enfant à **développer son habileté à travailler seul**, sans requérir l'aide d'un tiers. Ainsi, nous rejoignons Rayou (2009) selon qui « [...] l'autonomie la plus fréquemment pensée à l'école est une autonomie individuelle » (p. 19).

C'est-à-dire que si on leur donne des devoirs, pour nous l'idée c'est qu'ils puissent réussir à les faire seuls, sans l'aide de quelqu'un. C'est en tout cas comme ça qu'on l'a compris ici, c'est-à-dire qu'on va pousser au fait que si on leur donne des devoirs, ils doivent être capables à la maison de le faire sans l'aide de papa ou de maman. (Alex, E3)

D'après Tinembart (2015), une telle perception de l'autonomie exige toutefois le respect du principe fondamental selon lequel toutes tâches scolaires données aux élèves en vue d'une réalisation à domicile doivent être méthodiquement travaillées en classe, sous la responsabilité et la surveillance de l'enseignant·e. Autrement dit, lorsque l'élève prend son devoir sous les yeux, il sait, compte tenu des objectifs d'apprentissage explicités auparavant en classe, ce qu'il doit faire, il envisage une démarche, la maîtrise et il a à sa disposition les ressources matérielles nécessaires. Dès lors, l'élève peut développer « [...] les premiers éléments d'une discipline personnelle de révision périodique des cours permettant de rester à flot » (Favre & Steffen, 1988, p. 120).

Cependant, contrairement au discours tenu par les parents et les enseignants précédemment cités, Richard (1990, cité par Glasman, 2005) affirme que l'autonomie ne peut s'atteindre au travers de tâches permettant certes aux élèves d'agir seul·e·s, mais relevant de consignes imposées par les enseignant·e·s. Dans cette même perspective, l'un des enseignants propose de considérer le développement de l'apprentissage autonome comme une occasion de **mener des réflexions sur le travail effectué en classe**, sans pour autant imposer aux élèves des travaux scolaires.

Ce que je comprends c'est qu'il y a une partie du travail qui se fait à l'école et le travail à domicile permet à l'élève d'avoir une réflexion sur ce qu'il a fait en classe et finalement de se remémorer les choses qu'il a faites et de se poser des questions par rapport à ça. C'est aussi pouvoir faire cette réflexion de manière individuelle, sans avoir un enseignant qui lui dit exactement ce qu'il a à faire et sans avoir forcément des parents qui sont derrière lui pour l'inciter à travailler. (Fabrice, E2).

Par ailleurs, un enseignant et un parent perçoivent au travers de la notion d'autonomie, la capacité de l'élève à **s'organiser**. En effet, bien qu'ils relèvent du cadre scolaire, les devoirs à domicile ne se positionnent pas, d'un point de vue spatiotemporel, dans le même temps et dans le même espace que les activités réalisées en classe (Tinembart, 2015 ; Glasman, 2005). Ainsi s'oppose au contexte collectif et dirigé de la classe, le rythme personnel, libre et parfois irrégulier de la maison. En effet, soumis·e à la contrainte d'un horaire et l'imposition d'un lieu, l'élève est dépendant à l'école, du groupe classe, de la planification conçue et du rythme de travail assigné par l'enseignant·e. Cependant, de retour à son domicile, l'élève a la charge de planifier ses devoirs à domicile et de s'organiser :

Je comprends que ça encourage l'autonomie : en donnant des devoirs, ça apprend à l'élève à s'organiser, à choisir un lieu de travail où il peut se concentrer, à penser à ce qu'il doit faire, quand le faire, comment le faire, s'y prendre assez à l'avance, ... (Cédric, E1)

Pour moi, ça veut dire que l'enfant doit trouver lui-même les solutions pour apprendre, il doit réfléchir sur ce qu'il a à faire : par exemple, s'il a un test pour le vendredi, c'est lui qui doit décider s'il va commencer de répéter le lundi ou s'il va juste le faire vendredi. Comme je comprends là, c'est vraiment l'enfant qui doit gérer ses devoirs en fait. (Julie, P2)

Ainsi, l'efficacité des travaux à domicile est « perçue dans la perspective de développer une culture de l'école chez les élèves, en termes d'organisation [...] » (Laisne, 2004, cité par Glasman, 2005). D'après les dires des personnes interrogées, nous pouvons comprendre que diverses compétences

sous-tendent au geste organisationnel attendu des élèves: tout d'abord, l'élève apprend à définir un lieu de travail propice à la concentration et à centrer son attention sur les tâches scolaires à réaliser. Par ailleurs, l'élève s'exerce par le biais des devoirs à domicile à envisager la durée des tâches demandées, hiérarchiser les priorités et anticiper la préparation des évaluations. Somme toute, nous rejoignons Tinembart (2015) selon qui l'organisation des devoirs à domicile par l'élève peut se résumer en deux points : l'établissement du cadre de travail et la planification du travail.

Pour terminer, un parent évoque une gestion des devoirs à domicile reliant au terme d'autonomie, la capacité de l'élève à **juger individuellement de la nécessité de réaliser ses devoirs à domicile ou non**. En ce sens, nous pouvons faire l'hypothèse que les devoirs à domicile ont, au sein de cette classe, un statut facultatif :

Alors c'est exactement ce qu'ils nous ont dit, que l'élève doit être autonome, qu'il doit gérer ses devoirs : s'il pense qu'il en a besoin, il doit les faire et sinon pas. Alors en fait l'enseignante note les devoirs au tableau, mais c'est aux élèves d'en prendre note s'ils le souhaitent. (Anne, P1)

En effet, pourquoi consolider tous les apprentissages scolaires quand seules certaines disciplines font problème ? Pourquoi ne pas faire confiance à l'élève et le laisser s'investir là où il en ressent le besoin ? Nous rejoignons ainsi la pédagogie dite « du contrat » (Meirieu, 2005, p. 60) : en laissant prendre à l'élève la décision d'effectuer ses devoirs ou d'en faire fi, l'enseignant·e cherche à éviter la soumission de l'élève. En effet, je suis également d'avis qu'en imposant les devoirs à domicile, le risque est grand d'obtenir des travaux d'élèves résultant certes d'une adhésion aux attentes, mais ne reposant sur aucune réflexion. En revanche, l'élève peut selon Meirieu (2005) accéder à l'autonomie sous condition que son engagement soit motivé par des facteurs internes, notamment la volonté personnelle de progresser. Toutefois, je me pose encore la question de savoir si nous pouvons réellement parler de « contrat » : ce dernier n'est-il pas, dans le cadre scolaire, inévitablement inéquitable ? L'enseignant·e ne conserve-t-il pas son pouvoir, tout en laissant supposer à l'élève qu'il dispose d'une liberté ?

3.2.2 Conditions pour assurer une réalisation autonome des devoirs et effets sur la pratique enseignante, le cadre familial et les apprentissages

3.2.2.1 Conditions relevant de la pratique enseignante : consigne, méthodologie, sens, ressources matérielles

Compte tenu des données recueillies, nous pouvons affirmer que parmi les conditions assurant une réalisation autonome des devoirs à domicile par les élèves, nombreuses sont celles qui relèvent de la responsabilité de l'enseignant·e.

Tableau 17 : Conditions relevant de la pratique enseignante selon les enseignants et les parents

Conditions relevant de la pratique enseignante	Acteurs : enseignants et parents concernés
Explication/clarté de la consigne et des attentes	Fabrice (E2), Alex (E3), Cédric (E1), Julie (P2), Anne (P1), Catherine (P3)
Apprendre à apprendre : suggérer/développer des stratégies	Fabrice (E2), Anne (P1), Catherine (P3), Julie (P2)
Construction d'un lien avec ce qui se fait en classe : faire appel à des parallèles connus	Julie (P2)
Faire l'inventaire des ressources nécessaires	Catherine (P3), Anne (P1)



Figure 1 : Conditions relevant de la pratique enseignante selon les élèves ²

La première condition mentionnée par trois enseignants, trois parents, mais également par la majorité des élèves concerne **l'explication précise et claire des consignes ainsi que des attentes** lors de la distribution des travaux à domicile. En effet, d'après Glasman (2005), bien que la majorité des élèves ne soient pas opposé·e·s aux devoirs à domicile, seule une minorité des élèves (16%) leur accorderaient un sens réel. Si l'enseignant·e sait pourquoi il donne un devoir à domicile, je peux faire l'hypothèse que l'élève, lui, n'en est pas toujours conscient·e et se retrouve devant des tâches dont les enjeux lui sont inconnus. Par conséquent, force est de constater que les enseignant·e·s occupent un rôle important dans l'explication des travaux à réaliser et leurs objectifs.

² Les figures 1, 2 et 3 représentent la réponse des élèves à une seule question ouverte (de quoi as-tu besoin pour pouvoir faire tes devoirs seul·e ?). Cette dernière ne permet pas d'obtenir une réponse de tous les élèves (21) quant aux conditions relevant de la pratique enseignante, du cadre familial et des élèves.

L'enseignante est responsable des explications et de dire ce qu'elle attend de l'enfant. S'ils font par exemple les groupes nominaux (sujets, verbes), l'enseignante doit vérifier que les élèves aient compris ce que c'est et comme ça à la maison ils pourront le faire. Ça passe aussi peut-être par un exemple en classe, avec tout le monde. (Julie, P2)

L'enseignant doit aussi s'assurer que les devoirs soient compris : il peut vraiment faire des reformulations, voir si l'enfant a intégré ce qu'il a à faire et c'est vraiment le rôle de l'enseignant à mon sens. (Catherine, P3)

Selon Meirieu (2005), les devoirs donnés par les enseignant·e·s manquent souvent de précisions et ne sont pas toujours clairs. Cette situation peut s'expliquer selon Barrère (1997, cité par Glasman, 2005) par le fait que le langage scolaire est fréquemment constitué d'implicites et de présupposés appelés « curriculum caché » (p. 35). Par ailleurs, si l'enseignant·e explique les devoirs après le retentissement de la sonnerie, moment où l'élève n'est plus attentif ou ne s'assure pas de la compréhension de tous, l'élève ne pourra que difficilement percevoir l'utilité de ce travail hors la classe et sa motivation à le réaliser en sera affectée. En effet, je relève dans les propos susmentionnés l'importance accordée à un temps de classe visant la lecture/reformulation des consignes ainsi que l'exemplification, en vue de la prise en charge autonome des devoirs à domicile par l'élève.

Cependant, de telles explications paraissent selon Rayou (2009) incomplètes, car il ne suffit pas de formuler les finalités pour qu'elles soient satisfaites ni de formuler la consigne pour qu'elle soit comprise. Ainsi, l'un des parents interrogés estime certes que les consignes des devoirs sont importantes, toutefois il est bien plus pertinent de **réussir à faire le lien avec ce qui se fait à l'intérieur des murs de l'école.**

Ils doivent regarder que tout le monde ait compris ce qu'ils ont à faire. Si on parle d'un thème, que l'enfant rentre et qu'il n'a pas compris le thème, il ne va pas pouvoir faire ses devoirs. En fait, ce qu'ils ont à faire en devoirs ça doit avoir un lien avec ce qu'ils voient en classe, ça ne peut pas tomber de nulle part. (Julie, P2)

Dans cette optique, il incombe à l'enseignant·e d'inscrire systématiquement les devoirs à domicile dans la continuité du travail inhérent à la classe (Tinembart, 2015). En ce sens, Bautier et Goigoux (2004, cité par Glasman, 2005) affirment que les enseignant·e·s ont tendance à, d'une part « sur-ajuster » les activités conduites en classe et d'autre part à, « sous-ajuster » celles données en devoirs, les élèves ne reconnaissant par conséquent plus l'objet travaillé. Selon moi, ce décalage peut s'expliquer par la volonté des enseignant·e·s de captiver l'intérêt des élèves au travers d'activités ludiques, ces dernières ne permettant toutefois pas d'armer les élèves face aux tâches plus « scolaires » données en devoirs. De plus, malgré la variété des travaux proposés par l'enseignant·e, les élèves qui comprennent et perçoivent, à travers le travail hors classe, la finalité de consolidation des acquis faits en amont savent que c'est le même apprentissage qui est travaillé lors des devoirs. Or, les élèves qui croient rentrer à la maison avec une série d'exercices qui n'ont pas de liens avec le travail réalisé en classe auront tendance à percevoir le savoir dans sa discontinuité, c'est-à-dire comme une somme d'objets à traiter séparément sans possibilité de faire appel à des savoirs ou des savoir-faire déjà acquis

(Rayou, 2009). La motivation de l'élève ne sera certainement pas la même selon qu'il est dans la première ou la deuxième situation. Par conséquent, Zakhartchouk (2018) se questionne : « Comment éviter que la motivation soit seulement un mystérieux phénomène que l'on possède ou pas, alors qu'il est de la responsabilité de l'école de la faire émerger ? » (p. 17).

Par ailleurs, trois parents, un enseignant ainsi que deux élèves se rejoignent sur la nécessité d'établir, dans le cadre de la classe, un « coffre à outils » méthodologique des démarches/stratégies d'apprentissage afin de soutenir les élèves dans la réalisation individuelle des travaux à domicile. En ce sens, nous rejoignons Meirieu (2005) selon qui les parents doivent « exiger que l'on apprenne à faire en classe les 'devoirs à la maison' » (p. 28).

Moi si j'étais la maîtresse et que je voulais que mes élèves aient de bons résultats, je ferais comme je fais avec mon fils à la maison et je leur dirais ça : vous avez les objectifs à atteindre, c'est pour vendredi (mais ça je leur dirais le lundi). D'abord vous lisez vos cours donc toutes les pages que nous avons vues. Vous écrivez ensuite une question en lien avec l'objectif à atteindre (par exemple, pourquoi l'eau de la mer est-elle salée ?) et vous cherchez dans votre cahier, dans vos cours et vous écrivez la réponse dessous. En fait, ils font un résumé. Donc en fait, pour que les élèves puissent faire seuls leurs devoirs, la prof peut leur donner des pistes, des stratégies. On dit souvent ce que les élèves doivent apprendre mais on ne leur dit pas comment le faire. Justement, je pense qu'il faudrait peut-être développer le sens « comment apprendre à apprendre ». Je pense que c'est ce qu'il manque pour qu'ils puissent être autonomes à 100%. (Anne, P1)

Ma fille elle est plus dans cette créativité où elle a besoin pour comprendre, de pouvoir dessiner les choses. Ça c'est quelque chose en termes de méthode qu'elle a pu trouver et elle arrive à intégrer mieux et c'est comme ça qu'elle apprend le mieux. Apprendre à apprendre c'est vraiment quelque chose qui est de l'ordre du basique et qui n'est pas du tout mis en place à l'école. (Catherine, P3)

Pour *** c'est souvent ça : il ne comprend pas la méthode de sa prof et moi je lui apprends des fois une autre manière de faire les divisions en colonnes et ça lui convient mieux. *** me dit souvent que si on n'a pas la logique de sa prof, elle elle n'arrive pas à expliquer autrement non plus. Pourtant, on y arrive parfois aussi par d'autres chemins et je trouve que c'est ça qui devrait être important pour l'enseignant : utiliser ou proposer plusieurs options pour apprendre une notion. (Julie, P2)

En effet, effectuer un exercice, construire un exposé ou préparer une évaluation ne relève pas de compétences innées et allant de soi. Par ailleurs, le « comment faire » représente selon Tinembart (2015), le blocage le plus fréquemment rencontré par les élèves lorsqu'ils sont à leur domicile. Pour pallier cet obstacle, deux parents ainsi que deux élèves proposent, pour reprendre l'expression d' « apprendre à apprendre » en développant en classe et en compagnie des véritables professionnels de l'apprentissage, des outils méthodologiques comme le résumé ou la modélisation. En effet, les enseignant·e·s ne peuvent selon Simonato (2007) exiger des élèves un apprentissage hors la classe, sans leur fournir les clés d'un travail individuel. Ce manque d'apprentissage méthodologique peut s'expliquer selon moi par la crainte qui envahit chaque enseignant·e de ne pas arriver au terme du programme scolaire. Cela constitue certes un important obstacle, or une telle perception ne peut toutefois être justifiée selon Simonato (2007) qui estime que passer du temps « sur les aspects méthodologiques est rapidement payant » (p. 72).

Finally, it belongs to the teacher **d'élaborer l'inventaire des ressources indispensables à la réalisation du devoir à domicile** :

L'enseignant est aussi garant du matériel que nécessitent les devoirs qu'il donne. L'école profite aux parents étrangers ou suisses qui ont fait leur scolarité ici. Ils savent quel est le fonctionnement de l'école, quels outils sont utilisés, mais en même temps les parents qui viennent de l'étranger, à mon sens, n'ont pas la notion de « tiens, il faudrait que j'achète un Bescherelle à la maison qui pourra compenser l'oubli que mon enfant peut avoir ». (Catherine, P3)

Selon ce parent, il convient pour conserver son efficacité et éviter les inégalités inter-élèves, que le devoir choisi par l'enseignant-e tienne compte des ressources matérielles de chaque enfant. En effet, l'on soulignera d'après Meirieu (2005) jamais assez « [...] le fait que tout renvoi systématique du travail scolaire 'à la maison' est, en réalité, un renvoi à l'inégalité » (p. 16). Ainsi ne peuvent être à égalité, un élève qui dispose à son domicile de ressources (atlas, dictionnaire, ordinateur, etc.) et celui qui ne peut se référer à aucun matériel en cas de difficulté. Or, un devoir non fait ne doit en aucun cas selon Glasman (2005), avoir pour motif une distance culturelle présente entre l'école et la famille. Par conséquent, les enseignant-e-s ont la responsabilité de vulgariser l'accès aux ressources et par conséquent aux connaissances en apportant aux élèves qui en éprouvent la nécessité, l'aide matérielle leur faisant parfois défaut.

Ainsi, je comprends qu'une grande partie du travail doit être réalisée dans le cadre scolaire et à travers la relation enseignant-e-élève. Meirieu (2005) confirme qu'un travail préparatoire en classe est indispensable et il certifie que même le meilleur travail réalisé à domicile ne peut compenser et tenir lieu d'un travail non réalisé en classe.

3.2.2.2 Conditions relevant du cadre familial : organisation spatiotemporelle, prise de connaissance, identification de la démarche

Bien que des diversités économiques, sociales et culturelles soient présentes au sein des familles, c'est en réalité « la qualité de l'environnement familial qui est véritablement déterminante » (Meirieu, 2005, p. 17). Ainsi, une responsabilité majeure est reconnue aux parents dans le développement de l'autonomie de leur enfant, comme le démontrent les tableaux et graphiques suivants :

Tableau 18 : Conditions relevant du cadre familial selon les enseignants et les parents

Conditions relevant du cadre familial	Acteurs : enseignants concernés
Prendre connaissance des travaux à domicile	Fabrice (E2)
Identifier avec l'enfant la démarche à utiliser	Fabrice (E2)
Organiser une plage horaire : moment consacré aux devoirs	Cédric (E1), Fabrice (E2)
Préparer un lieu de travail calme	Cédric (E1), Alex (E3), Fabrice (E2)



Figure 2 : Conditions relevant du cadre familial selon les élèves

Grâce à ce tableau et ce graphique, je peux certifier que toutes les responsabilités reconnues aux parents interviennent sur le plan organisationnel des devoirs à domicile.

Les parents sont garants du cadre, ils ne sont pas garants du contenu. Le cadre c'est de vérifier quels sont les devoirs que l'enfant a à faire, de voir avec lui de quelle manière il va le faire et à quel moment il va les faire et dans quel endroit il va les faire et s'assurer que ça puisse être fait dans des conditions qui soient acceptables (le calme). (Fabrice, E2)

La première, citée à l'unanimité par les trois enseignants, mais également par six élèves, est celle de la **préparation d'un lieu de travail propice aux apprentissages**. Par ailleurs, il s'agit selon Meirieu (2005) de la condition de travail sur laquelle les parents s'obstinent en premier lieu. Il est évident que chaque distraction ou interruption peut rompre la réflexion de l'élève et lui faire perdre de vue les enjeux de la tâche scolaire. Or, une distinction peut être relevée dans les propos des enseignants et ceux des élèves quant à la définition de ce lieu de travail : pour les premiers celui-ci se traduit par une mise à l'écart absolue de l'enfant dans sa chambre et dans le silence, tandis que pour les deuxièmes la musique et le contact avec les autres membres de leur famille semblent davantage correspondre aux caractéristiques du lieu de travail idéal pour réaliser les devoirs à domicile. Par conséquent, j'estime qu'il n'existe, en matière de cadre de travail, aucune vérité absolue. Ainsi est le « bon » espace, celui « [...] qui sécurise l'enfant et lui donne le sentiment que le monde extérieur soutient son effort » (p. 71).

Par ailleurs, étant donné que les devoirs nécessitent parfois une rupture avec d'autres activités extra-scolaires, un enseignant propose de **ritualiser le moment consacré au travail à domicile** :

Ils pourraient aussi créer éventuellement un rituel : tu rentres de l'école, tu joues une demi-heure et après tu te mets aux devoirs. Je pense que si c'est ritualisé, après ça se fait automatiquement. (Cédric, E1)

Une fois le moment propice et le lieu de travail adéquat identifiés, il convient d'après l'un des enseignants susmentionnés de **prendre connaissance des tâches scolaires données en devoirs et envisager la démarche à utiliser**. En effet, l'objectif est d'amener l'élève à identifier, progressivement de manière autonome, les démarches intellectuelles, les procédures et les stratégies qui, compte tenu de la situation d'apprentissage, lui conviennent le mieux. Or, ce n'est selon Meirieu (2005) qu'à condition que l'on amène l'élève à diversifier, juger et comparer l'efficacité de diverses stratégies que celui-ci pourra développer sa capacité à privilégier une démarche plutôt qu'une autre.

Il est par ailleurs intéressant de constater que ce dernier point apparaît à la fois dans les conditions relevant de la pratique enseignante, mais également dans celles liées au contexte familial. En effet, étant à l'intersection de deux milieux, je relève que les devoirs à domicile brouillent considérablement le rôle des enseignant·e·s et des parents.

L'objectif étant d'amener progressivement l'enfant à travailler seul, les parents peuvent par conséquent intervenir en suggérant à leur enfant une planification en quatre points : organisation de l'environnement de travail, la planification temporelle du travail, la prise de connaissance des travaux à réaliser et enfin l'identification de la démarche à utiliser. Dans cette même optique, Arcidiacono et González-Martínez (2018) ont mené des observations dans huit familles, afin de comprendre la pratique des devoirs à domicile dans la vie quotidienne des parents et des enfants : ainsi, la première tâche consiste à déterminer la présence ou non de devoirs et d'identifier les disciplines scolaires concernées, puis ils préparent l'environnement, réunissent les conditions matérielles, et finalement ils déterminent concrètement la tâche à réaliser. Ainsi, nous remarquons que les conditions familiales relevées dans le cadre de cette recherche rejoignent en grande partie les observations de ces auteurs, excepté ce qui a trait aux conditions matérielles, ces dernières apparaissant davantage parmi les responsabilités de l'enseignant·e.

Par ailleurs, je constate au même titre que Arcidiacono et González-Martínez (2018), que l'accompagnement familial des élèves dans le cadre des devoirs à domicile relève d'une activité complexe qui nécessite simultanément « des capacités cognitives (chez les parents et les enfants), des composantes relationnelles (liées à l'engagement des parties prenantes) et des ressources pratiques (matériel utilisé, organisation spatiale) » (p. 29).

Toutefois, je suis surprise de constater qu'aucune condition se concrétisant par le soutien psychologique pouvant être apporté aux élèves ne soit retenue. Pourtant, il s'agit bien là d'un plan d'intervention qui ne dépendrait pas du niveau d'instruction des parents.

3.2.2.3 Conditions relevant de l'élève : questionnement, transfert du matériel

Nous nous penchons à présent sur ce qui incombe aux élèves. Ainsi, si l'enseignant·e a pour rôle d'expliquer avec clarté les travaux à domicile et de fournir à ses élèves les ressources nécessaires à leur réalisation, il revient toutefois aux élèves de **poser des questions à l'enseignant·e en cas d'incompréhension** et **penser à prendre leurs affaires à la maison**.

Tableau 19 : Conditions relevant des élèves selon les enseignants et les parents

Conditions relevant de l'élève	Acteurs : enseignants et parents concernés
Poser des questions à l'enseignant·e en cas d'incompréhension des devoirs	Fabrice (E2), Cédric (E1), Julie (P2), Catherine (P3)
Prendre ses affaires	Alex (E3), Cédric (E1), Julie (P2), Anne (P1)



Figure 3 : Conditions relevant des élèves selon les élèves

Si les élèves se consacrent au travail scolaire durant les heures d'école, un investissement est également demandé en dehors de celles-ci sous la forme de travaux autonomes et « d'une école après l'école » (Simonato, 2007, p. 46). Pour ce faire, bien qu'un accompagnement de l'enseignant·e est encore nécessaire, deux enseignants, deux parents ainsi que six élèves évoquent **la prise en charge et le transfert des outils de travail entre la sphère scolaire et familiale** comme relevant du « métier d'élève ». En effet, l'autonomie s'acquiert également, selon Glasman (2005), en apprenant à gérer son matériel malgré la double localité des travaux à domicile.

Il faut déjà qu'il ait toutes ses affaires, rien que ça. Après, c'est peut-être dans la période de transition entre l'école et la maison que la maîtresse va rappeler cela, car responsabiliser un élève pour prendre ses devoirs, je pense quand même que c'est compliqué. (Anne, P1)

Après, la deuxième chose, quand il arrive à la maison, évidemment que pour qu'il soit autonome il faut déjà qu'il ait pensé à prendre ses affaires car ici je ne leur rappelle pas, ils doivent vraiment penser eux-mêmes à prendre leurs devoirs chez eux. (Alex, E3)

Pour moi, la responsabilité de l'élève c'est d'être participatif les vendredis quand on explique les devoirs, d'être un minimum à l'écoute quand je leur dis lors d'une leçon de français « écoutez cet exercice sera votre remédiation de la semaine prochaine » et de poser des questions s'ils ne comprennent pas la tâche. Le devoir de l'élève c'est de faire en sorte qu'il comprenne ce qu'il doit faire et qu'il ait la responsabilité de se dire « j'ai ça en devoir donc j'ai besoin de tel ou tel matériel, cahier, etc. ». (Cédric, E1)

Une deuxième responsabilité de l'élève peut être soulignée dans les propos ci-dessus : deux enseignants et deux parents se rejoignent sur l'idée que les élèves ne doivent pas hésiter à **poser des questions lors du temps scolaire**, afin de parvenir ensuite à réaliser seul·e·s les travaux à domicile, car si les enseignant·e·s en sont prescripteurs et vérificateurs, ils sont néanmoins absents à l'instant et de l'espace dans lequel ils sont réalisés. En outre, une étude réalisée par Rayou (2009) démontre que 14,5% des blocages ressentis à domicile par les élèves sont liés aux consignes ou à l'insuffisance d'explications. Ainsi, diverses difficultés liées au langage scolaire peuvent se manifester dès lors que l'élève est livré à lui-même.

Si un enfant n'a pas compris et qu'il a des fiches et qu'il n'a pas intégré la matière qui lui est demandée, il ne va pas pouvoir avoir cette autonomie et il va être plus en souffrance en se disant « je coince là-dessus et je n'ai pas les moyens ». (Catherine, P3)

Nous comprenons donc que les devoirs conservent leur pertinence et leur efficacité lorsque les élèves ont préalablement compris en classe la matière traitée et qu'ils tissent de ce fait le lien avec les devoirs donnés par le corps enseignant. En revanche, la tendance s'inverse lorsque la matière n'est d'ores et déjà pas comprise lors du temps de classe : en effet, les travaux à effectuer à domicile ne permettent en aucun cas de ressaisir la compréhension d'une notion si celle-ci était déjà fragile lors des leçons (Félix, 2002, cité par Glasman, 2005). D'où l'importance pour les élèves de poser des questions dans l'espace scolaire et durant les heures de classe. Dans cette perspective, un enseignant propose, au même titre que Zakhartchouk (2018) de transmettre les devoirs à domicile en début de leçon. En effet, tous les enseignants s'accordent à dire que la transmission des devoirs à domicile peut prendre du temps dès lors qu'il s'agit d'autre chose que copier le numéro de l'exercice ou de la page dans le carnet de devoirs. En outre, je fais également l'hypothèse que l'attention des élèves ne peut être à son apogée en fin de leçon ou lorsque la sonnerie retentit. Par conséquent, donner les devoirs dans la première partie de la leçon permettrait non seulement de focaliser l'attention des élèves, mais également d'offrir un temps explicite et ritualisé pour les élèves qui souhaitent poser des questions.

3.2.3 Rôle des parents dans les devoirs à domicile et types d'aides

3.2.3.1 Relation parents-enseignant·e·s : la séance des parents, les rôles

Du côté des documents officiels en termes de devoirs à domicile, diverses dispositions sont édictées par la Direction de l'instruction publique (DIP) du canton de Berne. Elles renseignent les acteurs des devoirs à domicile non seulement sur leur durée, mais également sur leurs finalités. D'après les enseignants interrogés, ces informations sont communiquées aux parents d'élèves lors d'une séance.

Tableau 20 : Façon de transmettre les directives cantonales bernoises aux parents

Façon de transmettre les directives cantonales bernoises en matière de devoirs à domicile aux parents	Acteurs : enseignants concernés
Séance des parents en début d'année scolaire	Alex (E3), Fabrice (E2), Cédric (E1)

Tous les enseignants se rejoignent sur l'importance qu'ils accordent à la collaboration parents-enseignant·e·s. Cette dernière doit selon eux être fondée dès le début de l'année scolaire au travers de **la séance des parents**, durant laquelle les attentes de chaque partie peuvent être verbalisées afin d'éviter tout malentendu pouvant influencer négativement le partenariat.

Ça se fait lors d'une séance générale, en début d'année et avec tous les parents. Concrètement ce que je leur ai dit, c'est que les devoirs sont une promotion d'autonomie, une manière d'apprendre à apprendre. J'explique aussi le sens et l'objectif des devoirs (préparation, répétition, réalisation), que ce n'est pas un rattrapage de l'enseignement. On a aussi expliqué aux parents ce qui relève de l'école, donc tout ce qui est coordination, adaptation, correction. J'ai aussi donné aux parents un fascicule résumant tout ce que j'ai projeté dans le PowerPoint parce que certains parents qui ne parlent pas français à la base peuvent vite être perdus avec la terminologie, donc comme ça ils ont une trace, un document avec les grandes lignes. (Cédric, E1)

En complément de la séance, cet enseignant propose également de fournir aux parents un document de référence résumant sur papier les principales directives concernant les devoirs à domicile. Ainsi, chaque partenaire dispose de consignes écrites. Une telle démarche me semble pertinente afin d'éviter les attentes implicites donnant libre cours aux interprétations de chacun·e, car force est d'admettre que « tant que les règles sont implicites, elles profitent à ceux qui les devinent » (Maulini, 2016, p. 2).

Oui on doit quand même contrôler. Je trouve qu'entre l'école et les parents, il doit y avoir un partenariat et regarder que les choses se fassent. C'est bien beau mais les enseignants ne sont pas là pour élever nos enfants, c'est quand même le parent qui est responsable de l'enfant, donc c'est à lui de regarder que ça fonctionne et s'il remarque que ça ne va pas, qu'il aille vers l'enseignant lui demander ce qu'il se passe. Après, j'ai vraiment de la peine à me dire où s'arrête mon rôle pour ces devoirs. (Julie, P2)

« Où s'arrête le rôle des parents dans le cadre des devoirs à domicile ? », voici une question également soulevée par Maulini (2016). Comme constaté dans les précédents résultats, il n'y a guère de limite à proprement parler : cela peut non seulement dépendre du type de devoir, mais également de la pratique

enseignante. En effet, une certaine contradiction peut être relevée dans les propos des enseignants interrogés qui d'une part relèvent aisément l'importance de donner des devoirs réalisables de manière autonome, mais qui d'autre part s'accordent à leur reconnaître diverses responsabilités. Par conséquent, cela confirme le paradoxe de la clôture scolaire : bien que l'école souhaite décharger les familles des aspects instructifs, ces derniers leur sont malgré tout renvoyés sous la forme de travaux à domicile (Maulini, 2000). Il me semble par conséquent primordial en tant qu'enseignant·e d'établir les modalités d'une collaboration, d'informer les parents de la gestion des devoirs à domicile adoptée ainsi que du rôle parental attendu, afin de maintenir la coordination entre les acteurs et ne pas brouiller les rôles. En effet, l'élève ne doit se retrouver entre deux adultes dont il ne peut distinguer les rôles et savoir s'ils sont associés ou adversaires.

La question c'est aussi est-ce que les parents sont au courant de cette directive ? Parce que nous, on la présente à la séance des parents, mais à quel point c'est assimilé... Je pense que c'est un peu le problème, parce que quand moi j'ai fait ma séance des parents, j'ai dit qu'ils auraient 10 minutes de devoirs par jour et les parents ils aimeraient plus, parce qu'indirectement ils mettent un lien entre les bonnes notes et la quantité des devoirs, qui selon moi n'est pas forcément lié. Après les devoirs c'est aussi indirectement une justification de ce que fait le prof en classe : si les parents ne voient jamais de devoirs à la maison, c'est un peu comme si on ne fait rien à l'école et s'ils font beaucoup de devoirs c'est « tiens, à l'école ils font beaucoup de choses ». (Cédric, E1)

Ajoutant du temps de travail en plus du temps scolaire, il est en effet légitime d'espérer retirer des devoirs à domicile, un gain pour le développement des apprentissages. Par ailleurs, les parents tissent à juste titre, selon Maulini (2016), une corrélation entre les performances scolaires et les devoirs à domicile. En ce sens, je peux prétendre que plus la conviction des parents en ce parallèle est forte, plus ils vont solliciter une augmentation des devoirs à domicile, exercer sur les enseignant·e·s de leur enfant une pression liée à la quantité des devoirs et juger la qualité de l'enseignement en fonction celle-ci. Cependant, contrairement aux parents désireux de travaux à domicile volumineux, j'estime qu'il est illusoire de vouloir combler les difficultés scolaires par un travail intensif et à haut dosage : en effet n'est-il pas contradictoire d'augmenter la quantité des devoirs à domicile pour résoudre les problèmes d'incompréhension des consignes, de la démarche et des enjeux d'une tâche scolaire ?

3.2.3.2 Types d'interventions parentales : superviser, évaluer, apporter des idées, corriger, expliquer

Si les enseignants interrogés semblent accorder aux parents, au même titre que les directives cantonales bernoises (DIP, 2019) un rôle uniquement éducatif, l'investissement réel des parents est autre.

Je ne me vois pas dire à mon enfant « non, je n'ose pas t'aider » s'il demande mon aide ou s'il me dit qu'il ne comprend pas ce qu'il doit faire. (Julie, P2)

Ainsi, le présent chapitre tend à déterminer les types d'interventions parentales pouvant se manifester lors du temps dédié aux devoirs à domicile. Premièrement, tous les élèves affirment bénéficier de l'aide d'une personne tierce, comme le démontre le tableau suivant :

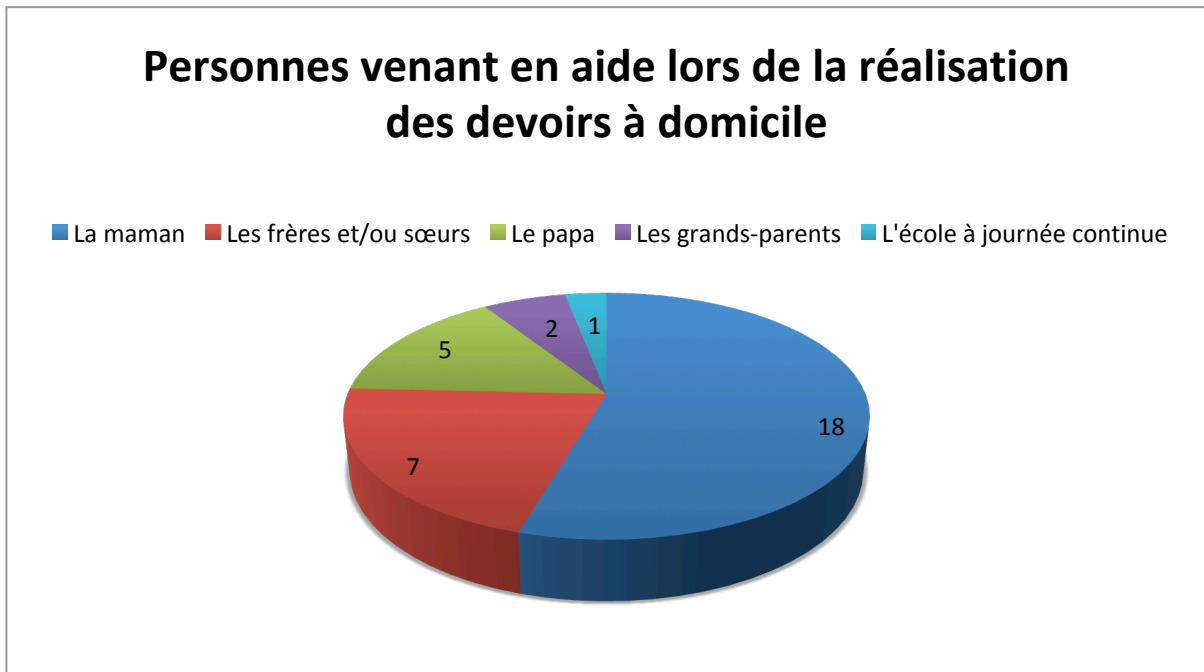


Figure 4 : Personnes venant en aide lors de la réalisation des devoirs à domicile

Force est de constater que nous rejoignons au travers de ce graphique Tinembart (2015) selon qui, la famille entière et majoritairement **les mamans** se mobilisent pleinement dans les devoirs de leur enfant, quels que soient leur niveau de formation et leur contexte socioculturel. En effet, l'Ufapec (2000, cité par Glasman, 2005) stipule que l'aide aux devoirs est, dans 69% des cas, apportée par la mère. Ainsi, des chercheurs québécois (Goupil, Comeau & Doré, 1997, cité par Glasman, 2005) ont démontré que 95% des parents d'élèves accordent, d'une manière ou d'une autre, du temps pour les devoirs à domicile de leurs enfants. Concrètement, ce temps correspondrait à une à trois heures par semaine durant lesquelles les parents et plus particulièrement les mamans aident leur enfant, le guident ou valorisent son travail (Tinembart, 2015). Les trois parents interrogés s'investissent dans ces travaux scolaires au travers de divers types d'interventions :

Tableau 21 : Types d'interventions parentales dans les devoirs

	Prendre connaissance des devoirs et superviser	Evaluer, poser des questions	Apports d'idées ou pistes	Correction	Expliquer la consigne et/ou le contenu
Parents	Julie (P2), Catherine (P3)	Catherine (P3), Anne (P1), Julie (P2)	Julie (P2)	Julie (P2), Catherine (P3)	Anne (P1), Julie (P2)
Elèves	1	9	4	1	10

Au vu de ces résultats, nous pouvons identifier deux catégories d'implications parentales lors du temps dédié aux devoirs à domicile. La première implique **la prise de connaissance des devoirs à effectuer ainsi que la supervision** de ces derniers. Autrement dit, les parents interviennent une première fois pour consulter les tâches, puis une seconde fois lorsque que l'enfant arrive au terme de ses travaux scolaires. Cela reviendrait à s'assurer de la réalisation des devoirs sans pour autant procéder à un contrôle approfondi de leurs contenus.

L'enfant doit faire seul ses devoirs, ça c'est certain. Après, le parent je trouve quand même qu'il doit contrôler que les devoirs soient faits, que ça se passe bien, que l'enfant ait compris,... C'est s'intéresser simplement à son enfant, c'est la base de l'éducation je trouve. (Julie, P2)

Toutefois, nous pouvons constater qu'aucun des parents interrogés ne se limite à cette catégorie d'intervention. En effet, tous se retrouvent impliqués dans les tâches instructives soit en posant des questions, soit en fournissant des idées ou des méthodes de travail, soit en corrigeant les productions ou alors en apportant des explications complémentaires liées à la consigne et/ou au contenu. Ainsi, nous rejoignons Tinembart (2015) d'après qui les parents se métamorphosent, le temps d'un instant, en professionnels de l'enseignement chargés d'instruction.

En ce sens, je décèle un certain décalage entre les attentes des enseignants (cf. point 3.2.2.2) et l'intervention réelle des parents dans les devoirs à domicile. En effet, si l'on se réfère à l'avis des enseignants, mais également aux directives cantonales bernoises (2019), les parents ne seraient tenus ni d'expliquer et corriger les devoirs ni d'évaluer les acquis de leurs enfants. Toutefois, l'organisation d'un espace et celle d'un environnement de travail seraient encouragées.

Or, bien que les enseignants n'éprouvent pas une telle attente, trois parents affirment **poser des questions et par conséquent évaluer** leurs enfants lors de la réalisation des devoirs. Il s'agit par ailleurs du type d'intervention parentale le plus fréquemment cité par les élèves de 7-8^{ème} Harmos. Ainsi, si le corps enseignant perçoit les devoirs à domicile comme un outil d'évaluation formatif des apprentissages, les parents auraient davantage tendance, selon Favre et Steffen (1988), à se référer aux

devoirs à domicile pour évaluer de manière sommative et sur la base des exigences du programme scolaire, les aptitudes de leur enfant.

Ensuite c'est aussi « accompagner » s'il y a lieu, parce que typiquement s'il y a une dictée, un vocabulaire il faut leur poser des questions. Typiquement une dictée, si elle est travaillée, elle doit vraiment induire une tierce personne. Je pose aussi des petites questions à table par exemple « tiens, comment s'appelle une fourchette en allemand ? ». Donc on est aussi dans l'évaluation. (Catherine, P3)

Par référence à la typologie des parents recensant leur degré d'investissement (Caille, 1993, cité par Tinembart, 2015), l'intervention parentale susmentionnée peut être classée dans la catégorie des parents dite *appliqués*. Cette dernière fait en effet référence aux parents qui s'investissent quotidiennement et de manière intense en vérifiant que les devoirs soient faits et en interrogeant leur enfant, par opposition aux parents *absents* ne s'en préoccupant pas ou les parents *effacés* prenant irrégulièrement part à ces travaux.

Par ailleurs, deux parents ainsi qu'un élève évoquent la **correction** comme relevant du rôle parental :

A cet âge, il faut quand même toujours être un peu derrière pour contrôler, les laisser faire mais toujours être derrière et avoir un contrôle pour « checker » si ça joue ou si ça ne joue pas. Pour moi c'est presque inimaginable de me dire que mon enfant va apporter en classe, des devoirs remplis de fautes. Ça renvoie aussi à une image des parents qui ne s'occupent pas de leurs enfants. Après, est-ce que je ne l'empêche pas d'être autonome... Oui peut-être. (Julie, P2)

En effet, Tinembart (2015) déplore que les parents soient étiquetés comme absents ou laxistes lorsqu'ils ne contrôlent pas les devoirs à domicile et concèdent à leur enfant une liberté trop élevée. Ainsi, il semblerait que le degré d'investissement des parents dans les devoirs engage nécessairement « leur image en tant que 'bons parents' » (Glasman, 2005, p. 9). Néanmoins, lorsque nous établissons un parallèle avec la précédente vision des enseignants selon laquelle les devoirs à domicile permettent, de retour en classe, d'identifier les difficultés des élèves afin de proposer des remédiations, nous constatons que la perception des aptitudes de l'élève peut être biaisée de par une précorrection parentale. Ainsi l'enseignant-e pourrait, compte tenu d'un devoir exempt d'erreurs, prétendre que l'élève a intégré les apprentissages. Dans cette perspective, un parent pense que la correction ne relève pas de son rôle :

J'essaye de ne pas corriger parce que j'estime que si on corrige à la maison, de un ça demande trop d'efforts pour la maman (ça prend du temps donc de l'effort, il faut expliquer le pourquoi du comment) et de deux j'estime que s'ils corrigent ça après en classe – même si c'est une correction toute la classe ensemble – je pense que la maîtresse explique l'exercice correctement et demande « pourquoi tu as mis cela, comment tu as fait ? ». C'est le rôle de la maîtresse d'expliquer, pas le mien. (Anne, P1)

Ainsi, ces propos rejoignent Meirieu (2005) selon qui il est de la responsabilité de l'enseignant-e de corriger les devoirs à domicile des élèves. Maulini (2017) évoque, quant à lui, le terme de « style éducatif » pour désigner l'attitude des parents : Les parents à *style libertaire* ne vont pas s'immiscer dans les devoirs à domicile du fait qu'ils ont confiance en leur enfant. Le *style associatif* ou

contractuel représente les parents qui vont faire part de leur confiance tout en surveillant discrètement leur enfant, afin de pouvoir intervenir dans le cas d'une liberté utilisée à tort. Finalement, le *style statutaire* consiste, comme décrit ci-dessus par une maman, à vérifier que l'élève ait fait son travail tout en laissant le contrôle des erreurs à l'enseignant·e.

L'aide la plus courante selon les élèves fait référence à l'**explication de la consigne et/ou du contenu**, également relevée par deux parents. Les enfants semblent donc manquer de lisibilité sur les consignes de travaux à domicile, mais également sur le contenu. Néanmoins, il s'agit là d'une opération jugée dangereuse selon Meirieu (2005) : en effet, le risque est grand pour les parents d'interpréter les tâches scolaires de leurs enfants « à travers leurs propres souvenirs scolaires ou avec le prisme déformant de ce qu'ils ont appris depuis » (p. 45).

En ce qui concerne l'**apport d'idées ou les pistes de travail**, quatre élèves affirment en effet avoir recours à l'aide de leurs parents notamment pour mémoriser des notions ou une poésie, utiliser une stratégie de calcul en mathématiques ou réaliser des fiches récapitulatives en vue d'une évaluation.

Moi du coup j'ai essayé de lui donner des pistes, j'ai dit « mais réfléchis, si tu dois faire une phrase essaye de prendre le thème du sport ou quelque chose que tu fais à la maison ». Je n'essaye pas de lui faire l'exercice à sa place, mais plutôt de lui donner des pistes pour qu'il réussisse à faire l'exercice. (Julie, P2)

Ainsi, je relève à travers ces résultats qu'il n'est pas évident pour les parents, agents actifs du cursus scolaire des enfants, de trouver le juste rôle qu'ils doivent adopter en ce qui concerne les devoirs à domicile. En effet, lorsque les parents sont fortement impliqués, les enseignant·e·s se lamenteraient de leur trop grande ingérence dans le « contrat » enseignant·e-élève. Au contraire, lorsque les parents décident de laisser leur enfant libre, sans soutien, ils seraient très rapidement accusés d'absentéisme (Glasman, 2005). Par ailleurs, je constate une fois de plus qu'aucun parent ne cherche la réponse du côté affectif, « nature essentielle de l'aide que les parents peuvent apporter à leurs enfants sur le plan scolaire » (Tinembart, 2015, p. 216). En effet, afin de mobiliser son attention sur une tâche, un enfant doit avoir la conviction qu'il dispose des capacités de réussite. Or, j'estime que c'est avant tout dans le milieu familial que peut se construire l'estime de soi. Dans cette optique, l'intervention parentale première devrait consister en une mission de soutien psychologique, de valorisation, de confiance et d'intérêt manifesté pour la scolarité des enfants (Bedard, 1994, cité par Glasman, 2005 ; Rayou, 2009). Somme toute, bien qu'il soit difficile d'établir une juste limite entre accompagnement et autonomie complète, je fais le constat positif suivant : aucun parent ne fait les devoirs à la place de l'enfant par manque de temps ou lassitude.

3.2.3.3 Difficultés rencontrées dans l'accompagnement : réussite scolaire, autonomie en construction, aide inappropriée

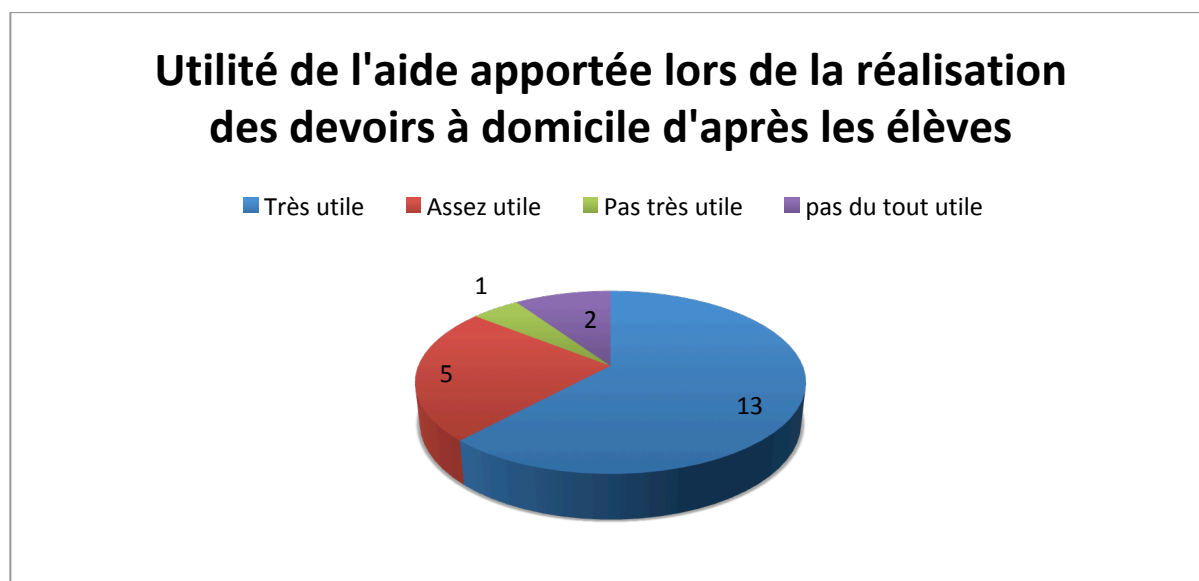


Figure 5 : Utilité de l'aide apportée lors de la réalisation des devoirs à domicile

Bon nombre d'élèves ne peuvent envisager un travail réalisé de manière autonome et estiment l'aide d'une personne tierce indispensable selon Forstier et Khan (1999, cité par Glasman, 2005). En effet, la majorité des élèves, respectivement 5 et 13 d'entre eux, qualifient l'aide apportée par une tierce personne d'« assez utile » et même de « très utile ». Cependant tel n'est pas le cas de 3 élèves pour qui l'aide offerte ne semble pas influencer positivement la compréhension des travaux à domicile. La principale raison de ce dernier résultat est, selon une étude menée auprès de 67 enfants, l'inadéquation éprouvée par les élèves et les parents d'un point de vue méthodologique et linguistique (Balli, 1998, cité par Glasman, 2005). Si les parents sont nombreux à s'investir dans les devoirs à domicile comme constaté dans les chapitres précédents, le processus d'accompagnement et le suivi ne sont pas sans heurts comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 22 : Difficultés rencontrées dans l'accompagnement

Difficultés rencontrées dans l'accompagnement	Acteurs : parents concernés
Rester à l'écart et ne pas s'immiscer dans les devoirs à domicile : réussite scolaire et autonomie en construction	Julie (P2), Anne (P1), Catherine (P3)
Apporter une aide inappropriée	Catherine (P3)

Ainsi, les parents mentionnent deux types de difficultés auxquels ils sont régulièrement confrontés. Le premier relève d'une **vision de l'autonomie qui ne se construit non pas en agissant de manière solitaire et en l'absence de l'adulte, mais bien en sa compagnie et avec son aide.**

Je pense quand même que c'est compliqué pour eux de se dire « je note tout, je prends tout et il n'y a plus personne pour contrôler ». C'est trop de responsabilités pour leur âge. On dit dans la directive que vous m'avez lue que les devoirs ont pour but d'amener les élèves à l'autonomie mais dans la vraie vie, j'ai l'impression presque qu'on doit déjà être autonome et qu'on attend déjà des élèves qu'ils soient autonomes pour les faire, les devoirs. (Anne, P1)

Il y a un accompagnement qui est nécessaire au début. A mon sens, ce qui nous réconforte aussi ce sont les autres exemples : tiens, on lui a demandé de participer aux tâches ménagères depuis petite et actuellement ça coule de source, il n'y a plus rien à redire, donc c'est que l'autonomie est présente et il n'y a plus qu'à valoriser pour encourager le travail bien fait. Mais si on en est arrivé là, c'est que l'enfant était accompagné au départ. Initialement, il a dû être accompagné, voir les parents et reproduire des schémas des parents. (Catherine, P3)

Ces propos nous renvoient donc à la célèbre expression « aide-moi à faire seul » de Montessori (2016) : c'est par l'accompagnement et le guidage de l'adulte que l'on apprend à se passer de l'adulte. En ce sens, Simonato (2007) stipule qu'au-delà de l'exigence d'un travail réalisé de manière autonome, il convient d'aider les élèves à le devenir. Ainsi, les devoirs à domicile ne peuvent contribuer et encourager le développement de l'autonomie, de la responsabilité et de la discipline personnelle s'ils ne se construisent au travers d'un échange avec une personne « experte ». Cependant, bien qu'en accord avec cette perception, l'adulte en question doit selon Meirieu (2005) être l'enseignant·e et non le parent. Ainsi, il conviendrait de « faire à l'école, en étant très guidé, ce que, progressivement, on sera amené à faire – et même évaluer – tout seul » (p. 29). Nous remarquons par ailleurs qu'une maman se questionne sur la manière dont un devoir peut encourager l'autonomie, si cette dernière est parallèlement un outil incontournable de sa réalisation. Par conséquent, ces propos nous renvoient au paradoxe du double niveau de l'autonomie évoqué par Mottet (1999) : « L'autonomie comme apprentissage favorisé par le travail à la maison et comme outil nécessaire pour être apte à les effectuer » (p. 27).

Souhaitant peser favorablement sur l'avenir professionnel de leurs enfants, il est en effet difficile pour les parents de **se tenir à la directive exigeant une réalisation individuelle des devoirs.**

La difficulté c'est de rester de côté si on est un parent qui s'investit pour son enfant. On veut vraiment que tout fonctionne bien. On aimerait quand même que notre enfant arrive au bout de sa scolarité en ayant un bon bagage, qu'il puisse choisir le métier qu'il veut faire. Pour moi, le fait de bien faire ses devoirs c'est un peu ce qui va définir si mon enfant est en réussite ou en échec. (Julie, P2)

En ce sens, Simonato (2007) affirme que les devoirs à domicile sont non seulement un objet d'investissement parental fort, mais qu'ils représentent également pour bon nombre de parents, **l'élément déterminant de la réussite scolaire** de leur enfant. Ainsi, la responsabilité majeure du verdict scolaire de l'enfant serait aujourd'hui reconnue à l'éducation parentale. Même les inégalités socioéconomiques pourraient selon Van Hooris (2003, cité par Glasman, 2005) être amoindries si une participation parentale est présente. En effet, les devoirs à domicile étant dans la grande majorité des cas l'unique face visible du travail effectué en classe, je peux faire l'hypothèse qu'ils représentent également pour les parents les seuls éléments sur lesquels ils estiment avoir prise. Or, ne s'agit-il pas

là d'une surestimation de l'importance des travaux à domicile dans le développement des apprentissages, au détriment des nombreuses situations d'enseignement-apprentissage vécues durant le temps de classe ? Si certains parents sont convaincus du lien devoirs à domicile et réussite scolaire c'est, selon Simonato (2007), soit en raison de leur réussite scolaire personnelle qu'ils attribuent à une réalisation assidue des travaux à domicile, soit en raison d'un échec scolaire perçu comme le résultat d'un manque de travail personnel. Cependant, j'estime également qu'une trop forte pression liée aux enjeux de réussite peut occasionner de l'anxiété et par conséquent des situations conflictuelles entre parents et enfants.

S'il est vrai que certains élèves pâtissent selon Rayou (2009), « d'un déficit de ressources familiales » (p. 127), d'autres en revanche considèrent l'aide apportée par leurs parents inefficace et ce malgré un niveau de formation parentale élevé. Ainsi, le deuxième type de difficulté relevé par un parent sur trois concerne l'**aide parentale inappropriée**. En effet, deux tiers des parents offriraient selon Simonato (2007) une aide susceptible d'accentuer les malentendus et les mélanges d'approches :

Typiquement, les multiplications : je lui avais enseigné face à la méthode que j'avais moi-même apprise. Actuellement c'est une tout autre méthode qui n'a rien avoir et j'ai juste pu me rendre compte que j'avais tout simplement déstabilisé. Elle ne savait plus sur quel pied danser entre la technique que je lui avais enseignée et celle de l'école et je me suis dit que je n'allais plus jamais faire ce genre de principe. (Catherine, P3)

Ainsi, nous pouvons reconnaître dans les dires de cette maman une forme de dissonance entre les méthodes d'apprentissage qu'elle mobilisait lors de sa propre scolarité et qu'elle considère par ailleurs comme efficaces, et celles enseignées actuellement. En effet, le thème des devoirs à domicile a la particularité de fonder les convictions et les représentations des acteurs sur les expériences personnelles : ainsi, le processus psychologique intitulé « preuve de soi » peut amener une personne à croire qu'une méthode de travail avérée efficace pour soi l'est également pour tous (Meirieu, 2005). Or, le langage scolaire est en constante évolution, tout comme les attentes de l'école. Ce déséquilibre peut expliquer la raison pour laquelle trois élèves considèrent l'aide d'une tierce personne inutile. Comme évoqué lors de précédents chapitres, chaque enfant entretient un rapport aux démarches et aux apprentissages différent et parfois en inadéquation avec celui de ses parents. Ce décalage entre logique scolaire et familiale pourrait donc justifier les propos de Simonato (2007) selon qui les enseignants prient aux parents de ne pas entreprendre l'explication des notions abordées au sein de la classe. Dans cette perspective, l'un des enseignants interrogés propose aux parents d'appeler, en cas d'incompréhension des devoirs à domicile, un camarade de leur enfant afin que ce dernier puisse confronter sa perception avec celle d'un pair. Ce dernier connaissant non seulement le contexte classe, mais employant également le même langage scolaire que l'enfant, la démarche me semble pertinente.

3.3 Quel(s) devoir(s) pour quelle autonomie ?

Le troisième objectif de recherche spécifique est le suivant :

Connaître les types de devoirs que les élèves réalisent de manière autonome et ceux qui développent leur responsabilisation.

Le présent sous-chapitre tend à identifier, sur la base des catégories relevées par Glasman (2005), les types de devoirs que les élèves arrivent à réaliser individuellement et sans l'implication d'une tierce personne ainsi que ceux qui développent leur responsabilité.

3.3.1 Devoirs réalisables individuellement : répétition, mémorisation, transfert

Précédemment, nous avons reconnu que l'efficacité des devoirs à domicile est discutable étant donné qu'ils sont accomplis hors du contexte scolaire et sans la présence de l'enseignant·e, véritable professionnel chargé de l'instruction des élèves. Or, les directives en matière de devoirs à domicile se rejoignent pour affirmer qu'au-delà de l'horaire classe, l'élève doit réaliser individuellement des travaux à domicile habituant progressivement les élèves à s'entraîner personnellement et en ne restant pas exclusivement dépendant du temps d'apprentissage « contraint » (Simonato, 2007, p. 41). Dans cette perspective, quels sont les devoirs réalisables individuellement et ne nécessitant pas l'aide d'une personne tierce ?

Tableau 23 : Types de devoirs réalisables individuellement

	Exercices de <i>drill</i> (répétitions)	Mémorisation	Transfert
Enseignants et parents	Alex (E3), Cédric (E1), Fabrice (E2), Anne (P1), Catherine (P3), Julie (P2)	Fabrice (E2), Cédric (E3)	Alex (E3)
Elèves	19	8	8

Les résultats ci-dessous indiquent que l'ensemble des adultes interrogé·e·s ainsi que la grande majorité des élèves perçoivent les **devoirs de répétition** comme étant des tâches scolaires faisant facilement l'objet d'un travail autonome.

Ça peut être des fiches où ils doivent mettre en application une théorie de grammaire qu'ils ont apprise (par exemple l'utilisation de *a* et *à*, les homophones, les calculs, additions, soustractions, multiplications, etc.). (Catherine, P3)

Après, avec ces exercices où c'est tous les jours la même chose à faire et la même consigne (faire la colonne de calculs), je pense que l'élève a plus de chances de travailler seul et être autonome. A mon avis, pour être autonome et que ça soit clair, c'est souvent de la répétition (par exemple des multiplications, des divisions, des soustractions assez simples pour que l'élève soit capable de faire tout seul). (Anne, P1)

Je privilégierais à la maison des devoirs où l'enfant a des références qui sont devant lui et il doit essayer de les mémoriser. Je peux donner l'exemple d'exercices écrits à faire, par exemple, en français : ça peut être une matière donnée en grammaire. Je pense que c'est ce genre d'exercices qui peuvent être faits en classe pendant un certain temps et être répétés à la maison dans le but de fixer la matière. (Fabrice, E2)

Ainsi, tant les devoirs de répétition que ceux de **mémorisation** évoqués par deux enseignants et huit élèves correspondent à la catégorie des « devoirs de pratiques » (Glasman, 2005 ; Tinembart 2015) : il s'agit de consolider en faisant appel à des exercices d'application ou de mémorisation, des notions travaillées en amont dans le cadre de la classe et avec l'aide de l'enseignant·e. L'enfant exerce et répète l'application de mécanismes sans être confronté à un obstacle nouveau qui nécessiterait une aide externe. En ce sens, les enseignants, les parents et les élèves proposent la *mémorisation* de vocabulaire (allemand et anglais), de livrets (mathématiques), d'une poésie ou d'une dictée (français) ainsi que l'*application* d'une règle de grammaire (les homophones en français), d'un algorithme (mathématiques) ou la conjugaison de verbes (français). Ainsi, ces résultats rejoignent Tinembart (2015) selon qui « les devoirs de pratique » représentent la catégorie de tâches la plus « accessible à tous les élèves » (p. 204). Bien que réalisables de manière autonome, ces devoirs peuvent néanmoins devenir mécaniques et paraître rébarbatifs du côté de ceux qui les réalisent, les élèves.

Si les parents veulent, selon Meirieu (2005), connaître les apprentissages effectués durant le temps de classe, nous constatons toutefois dans les propos de deux parents et d'un enseignant, la place importante accordée aux activités de mémorisation et de répétition. Or, compte tenu de la nature de ces tâches, les devoirs proposés par les enseignant·e·s n'illustrent selon Simonato (2007) et Glasman (2005) que très peu les situations d'apprentissage qui se déroulent en classe. Ainsi, j'estime qu'en donnant aux élèves, par volonté d'une réalisation autonome, des devoirs de mémorisation et de répétition, les enseignant·e·s prennent également le risque de véhiculer l'image d'un programme scolaire et d'une pédagogie qui n'auraient pas évolué. En effet, nombreux sont, selon Simonato (2007) les acteurs des devoirs à domicile qui estiment qu'apprendre est synonyme de mémoriser. Or, la mémorisation ne peut, selon moi, avoir du sens qu'à condition qu'elle vise une automatisation de certaines connaissances permettant ainsi de soulager une partie de l'activité cognitive des élèves afin de la rendre plus disponible pour de nouvelles connaissances.

En outre, nous constatons qu'un enseignant associe « les devoirs de pratique » à des tâches uniformes, répétitives et demandant peu de réflexion. Ainsi, il conviendrait pour s'assurer que le travail fourni à domicile soit l'œuvre de l'autonomie de l'élève, d'administrer des devoirs « simples » qui ne « posent pas de problèmes ».

Des répétitions où il y a le moins à réfléchir. C'est typiquement répéter le vocabulaire, les tables de multiplication, le drill des divisions. Je trouve que toutes ces tâches ce sont des travaux ennuyeux, pas passionnants, mais je pense que c'est les seuls devoirs qui respectent la directive selon laquelle les élèves doivent pouvoir faire leurs devoirs seuls. Typiquement le vocabulaire en allemand, c'est à la maison qu'on va l'apprendre et puis les livrets ou des terminaisons de verbes, mais surtout pas donner un truc où il y a trop à réfléchir et où il y a trop de réflexions. (Cédric, E3)

Bien que reconnus par l'enseignant comme étant des activités peu captivantes, ces devoirs sont toutefois selon Glasman (2005) nécessaires pour intégrer des automatismes. De ce fait, les travaux à domicile demandés aux élèves devraient être réfléchis de sorte qu'ils ne requièrent ni aide, ni réflexion. Cependant, un savoir décomposé ne peut aller de pair avec un savoir « mobilisateur et efficace en termes d'apprentissage » (Glasman, 2005, p. 31). En effet, décomposer un savoir en plusieurs tâches simples peut également faire perdre de vue, aux élèves, le sens et les objectifs du travail exigé. Ainsi, la réelle connaissance se construit au travers de tâches complexes, en lien étroit avec des situations pouvant être rencontrées dans la réalité et non par le biais d'activités « simplistes » (Simonato, 2007, p. 68).

Par ailleurs, huit élèves affirment réaliser individuellement des problèmes de mathématiques que nous pourrions également catégoriser, par référence à la typologie des devoirs de Glasman (2005), dans l'ensemble des « **devoirs d'approfondissement** » : contrairement aux tâches de « pratique » susmentionnées, il ne s'agit pas uniquement d'appliquer un concept ou faire appel à un savoir travaillé en classe, mais bien de transférer ces derniers dans une situation nouvelle. Selon Tinembart (2015), ce type de devoir a l'avantage, de par la découverte d'un contexte nouveau, de stimuler la motivation des élèves et leur permettre d'ancrer les apprentissages dans un contexte plus large. Toutefois, certains élèves peuvent être fortement déstabilisé·e·s face à ce nouveau contexte ne leur permettant pas d'établir le lien direct avec les éléments travaillés en classe.

En français pareil, même quand on travaille la compréhension de lectures, c'est aussi bien sûr pour faire lire les élèves, mais aussi les habituer à aller rechercher des informations, quelque chose qu'ils utiliseront plus tard. (Alex, E3)

Ainsi, nous remarquons que les propos de l'enseignant ci-dessus rejoignent De Vecchi (2004, cité par Simonato, 2007) selon qui le corps enseignant oublie trop souvent qu'un apprentissage efficace n'est pas celui qui correspond à un empilement de détails appris « par cœur », mais celui qui permet de mettre différents savoirs en relation et mobiliser des outils d'analyse pouvant également être utilisés lors de situations d'apprentissage nouvelles. De plus, je fais l'hypothèse qu'un savoir ne peut être imprimé à long terme dans la mémoire d'un élève, s'il n'est pas régulièrement travaillé dans des situations diverses en vue d'une automatisation.

3.3.2 Devoirs développant la responsabilité : projet, recherche, présentation

Si les devoirs à domicile doivent être effectués de manière autonome par l'élève, ils doivent également, selon les directives cantonales bernoises, développer l'intérêt des élèves par la recherche personnelle de documents, les aider à se responsabiliser face à leurs apprentissages et favoriser leur confiance personnelle (DIP, 2019). Quels « types » de devoirs doit-on donner aux élèves, si nous

admettons que développer leur autonomie c'est les pousser dans la voie de l'initiative, de l'engagement et dans la prise de décisions ainsi que de risques ?

Tableau 24 : Types de devoirs développant la responsabilité

	Projet, recherche (présentation)
Enseignants et parents	Alex (E3), Cédric (E1), Fabrice (E2), Anne (P1), Catherine (P3), Julie (P2)
Elèves	18

Par conséquent, les enseignants et les parents mentionnent à l'unanimité des travaux à domicile appartenant à la catégorie des « devoirs de créativité », ayant pour finalité le développement de la créativité et la capacité d'analyse de l'élève (Glasman, 2005 ; Tinembart, 2015). En outre, 18 élèves évoquent des activités relevant de la catégorie des « **devoirs de créativité** » lorsque le thème du devoir idéal est évoqué. Ainsi, en vue d'un développement de l'autonomie (au sens responsabilité) des élèves, les divers acteurs interrogés mentionnent des devoirs à domicile centrés sur des analyses, des recherches et des présentations.

Je pense que ça serait des devoirs où ils ont beaucoup plus de liberté. En anglais, j'aime bien leur donner des projets à faire où justement c'est eux qui gèrent complètement en fonction du sujet qu'ils ont choisi. On fait ça aussi en français. Ils devaient présenter un ouvrage : ils le choisissaient eux-mêmes, ils choisissaient eux-mêmes le support. Je laisse vraiment très libre, il n'y a que quelques items où j'ai demandé à ce qu'ils apparaissent comme le titre, etc. Mais après, ça reste hyper libre et là on voit que certains élèves se donnent à fond, ils font un PowerPoint parce qu'ils en ont l'envie, des dessins, ... (Cédric, E3)

Quelque chose de plus ouvert et moins restrictif. Il faut quand même, à mon sens, avoir des bases initiales pour chacun et après laisser partir l'enfant dans un cheminement qui serait le sien avec des activités plus personnelles et plus ouvertes, créatives. Ma fille elle a fait cet exposé sur le Kenya et elle a travaillé un max. parce qu'elle avait cette passion, il y avait cette envie de se dire « j'ai plein d'éléments, d'outils qui permettent de montrer aux autres quelque chose que je connais super bien ». Elle a éprouvé du plaisir et je trouve que bien souvent, il n'y a pas ce plaisir qui est éprouvé à travers les devoirs. Ça partait d'elle, un choix personnel et quelque chose vraiment de l'ordre du valorisant. Il y a une autonomie qui s'est créée et qui n'était pas présente auparavant. C'est aussi un thème qu'elle avait elle-même choisi et que personne ne lui avait imposé. (Catherine, P3)

Ainsi, contrairement aux devoirs de mémorisation et de répétition pouvant avoir des impacts motivationnels négatifs, je constate que le rapport au travail scolaire peut être nettement amélioré dès lors que les travaux donnés aux élèves offrent liberté et valorisation des compétences : si la tâche permet une prise de conscience de ses capacités, qu'elle comporte un défi personnel et qu'elle permet de créer, l'enfant sera davantage impliqué (Tinembart, 2015). En effet, selon Richard (1990, cité par Glasman, 2005), l'autonomie ne s'acquiert pas dans la solitude et encore moins face à des travaux restrictifs et totalement imposés par les enseignant-e-s. Par conséquent, les résultats susmentionnés rejoignent ceux de l'étude québécoise réalisée par Goupil, Comeau et Dore (1997, cité par Glasman,

2005) démontrant que les élèves semblent particulièrement apprécier les travaux à domicile « qui prennent la forme de projets » (p. 32). En effet, je suis d'avis que tant les projets collectifs que les exposés individuels offrent aux élèves une possibilité de fournir un effort intellectuel non par « devoir », mais par réel intérêt et volonté de partage. En ce sens, Glasman (2005) stipule que l'autonomie s'acquiert plus rapidement lorsque le sujet est face à une tâche stimulante.

Je pense qu'ils seraient même plus autonomes avec un devoir comme ça qu'un exercice répétitif, parce que ça sera moins embêtant pour eux de le faire. Ça peut être décrire des vacances, faire un exposé sur des vacances, sur quelque chose qu'ils ont vu à l'école, sur une émission vue en classe,... Moi j'étais surprise de voir tout ce que *** avait trouvé, parce qu'il n'a pas demandé une seule fois mon aide. Il a fait ses recherches avec son copain sur Google, etc. Donc ce genre de devoir je pense que c'est plus motivant. L'autonomie c'est aussi une question de motiver les élèves. (Anne, P1)

Ainsi, nous rejoignons Tinembart (2015) selon qui les caractères valorisants et fonctionnels des devoirs créatifs encouragent « le plaisir d'apprendre pour et par soi-même » (p. 207). Somme toute, bien que ne réfutant pas leur intérêt motivationnel et pédagogique, je me pose toutefois la question de savoir si « les devoirs créatifs » ne mettent pas davantage en lumière les inégalités sociales. En effet, les propos ci-dessous démontrent la nécessité pour les élèves, lors de la préparation d'un exposé, d'accéder à des ressources littéraires et numériques. Or, toutes les familles n'en disposent pas. En outre, si motivation rime avec la possibilité de prendre des décisions, pourquoi continuer d'imposer des « devoirs » et ne pas proposer des travaux « à choix » ?

3.3.3 Paradoxe entre autonomie et responsabilité

Tableau 25 : Paradoxe entre autonomie et responsabilité

Paradoxe entre autonomie et responsabilité	Acteurs : enseignant et parents concernés
Le paradoxe de l'apprentissage solitaire (Maulini, 2000)	Cédric (E1), Julie (P2), Catherine (P3)

Il n'est plus à prouver que les devoirs à domicile correspondent la plupart du temps à des exercices d'entraînement et de consolidation que les élèves doivent, malgré leurs difficultés, faire individuellement. Par conséquent, les parents doivent s'abstenir de les aider, de leur enseigner quelconque notion ou démarche et se contenter d'intervenir uniquement sur le plan environnemental. Or, malgré des directives cantonales souhaitant mettre en lumière les rôles des acteurs, les résultats ont également confirmé « le paradoxe de la clôture scolaire », ce dernier étant pour rappel, le brouillage des rôles entre enseignant-e-s et parents provoqué par l'envoi aux familles et sous la forme de devoirs à domicile, des responsabilités instructives (Maulini, 2000). Afin d'éviter un tel paradoxe et assurer un travail solitaire, nous pouvons certes, comme le présentent les enseignants et les parents dans les chapitres précédents, décomposer les devoirs en tâches simples et répétitives, mais un deuxième paradoxe est alors soulevé par deux parents et un enseignant :

C'est peut-être hors sujet mais j'ai presque l'impression qu'il faudrait un enseignant par élève comme un médecin par patient ou en tout cas une forte présence des parents pour ce genre de devoirs créatifs. En fait je me rends compte qu'un devoir ne peut presque pas développer l'autonomie et la responsabilité, parce que ceux qui développent l'autonomie c'est des trucs répétitifs et ennuyants et ceux qui développeraient vraiment la responsabilité comme des exposés et bien il faut la présence d'un adulte. (Cédric, E1)

Je pense que ces devoirs « exposés » c'est les devoirs qui responsabilisent le plus, mais c'est aussi ceux que les élèves auront le plus de peine à faire individuellement, si l'enseignante ou l'enseignant ne dit pas où aller chercher les informations et tout. (Julie, P2)

Somme toute, les devoirs à domicile placent les enseignant·e·s face un dilemme que nous pourrions qualifier de cornélien. Ainsi, soit les devoirs sont si décomposés que l'élève peut les effectuer sans l'aide d'une tierce personne, bien qu'ils ne soient pas mobilisateurs et qu'ils « n'apprennent rien (ou rien d'intéressant) » (Maulini, 2000, p. 2) ; soit à l'inverse ils font appel à une tâche complexe, mais requièrent en revanche l'aide externe d'un·e adulte compétent·e. Il s'agit par conséquent du « **paradoxe de l'apprentissage solitaire** » relevé par Maulini (2000, p. 2).

Conclusion

Présentation synthétique des résultats

Tout d'abord, je tiens à rappeler ma question de recherche formulée de la manière suivante :

Quelles sont les caractéristiques des devoirs à domicile qui répondent aux directives cantonales bernoises ?

Bien que n'ayant pu identifier une gestion des devoirs à domicile immuable et « clé en main », la présente recherche a permis de soulever des pistes d'action ainsi que des dispositifs pertinents centrés sur l'autonomie des élèves dans la gestion des devoirs à domicile.

Ainsi, le premier objectif consistait à *déterminer une gestion des devoirs à domicile qui permet aux élèves d'être autonomes lors du temps consacré aux devoirs*. En ce sens, deux dispositifs d'intervention sont, selon les propos recueillis auprès d'enseignants, inévitables. Il s'agit tout d'abord des dispositifs de prévention : ainsi il convient d'opter pour des tâches permettant de consolider un apprentissage acquis en classe (consignes auxquelles ils ont déjà été confrontés dans le cadre scolaire), différencier les devoirs afin qu'ils tiennent compte des possibilités individuelles des élèves et qu'ils soient profitables à tous, distribuer les devoirs suffisamment tôt pour permettre aux élèves de prendre des initiatives organisationnelles et expliciter les consignes, les attentes ainsi que les objectifs poursuivis. Quant à l'estimation de la durée des devoirs, les enseignants s'accordent à dire que l'évaluation du temps accordé par les élèves à leurs devoirs est complexe et source d'inégalités. Les dispositifs organisant le retour des devoirs à domicile en classe concernent quant à eux la correction et la régulation des devoirs à domicile : ainsi il importe de donner à l'élève les moyens de faire face à une difficulté lors de la réalisation des devoirs (permuter les devoirs d'une même branche) et prendre le temps de corriger les devoirs effectués à domicile en variant les formes de travail (vérification collective, frontale, en groupe).

A travers le deuxième objectif, j'avais la volonté de *déterminer les conditions favorisant le développement de l'autonomie des élèves dans la réalisation des devoirs à domicile*. Cependant, les dires des enseignants et des parents démontrent une forte hétérogénéité dans la compréhension et l'interprétation du mot « autonomie ». S'il s'agit pour certaines personnes de la nécessité de réaliser une tâche individuellement ou d'apprendre à s'organiser, l'autonomie fait appel pour d'autres à la capacité de mener des réflexions sur le travail effectué en classe ou juger individuellement de la nécessité de les réaliser. Dès lors, il convient de clarifier les attentes de l'école en termes d'autonomie. En outre, les résultats obtenus mettent en exergue les critères relevant de la pratique enseignante, du cadre familial et des élèves pour permettre à chaque enfant de développer son autonomie. Les responsabilités des uns et des autres se présentent comme suit :

- Conditions relevant de la pratique enseignante : élaborer l'inventaire des ressources matérielles nécessaires à la réalisation des devoirs et les mettre à disposition de l'élève, suggérer et développer dans le cadre de la classe des stratégies d'apprentissage et s'assurer de la compréhension des tâches
- Conditions relevant du cadre familial : préparer un lieu de travail propice aux apprentissages, organiser le moment consacré aux devoirs (notamment en le ritualisant), prendre connaissance des travaux et envisager avec l'enfant la démarche à utiliser
- Conditions relevant de l'élève : poser des questions au corps enseignant en cas d'incompréhension de la tâche et transférer les outils de travail (fiches, cahiers, livres, ...) de la sphère scolaire à la sphère familiale et *vice versa*

Par ailleurs, les résultats démontrent combien il est important de privilégier et d'optimiser la collaboration et la communication entre enseignant·e·s et parents ; non seulement pour clarifier les rôles de chacun et éviter les attentes implicites, mais également pour percevoir les difficultés rencontrées par les uns et les autres. Car il est vrai que si les enseignants et les directives cantonales accordent aux parents le rôle d'« accompagnant·e », l'aide parentale auprès de leur progéniture porte davantage sur le plan instructif (évaluation, correction, explication) provoquant ainsi un empiètement des rôles. En effet, bien qu'il s'agisse d'interventions pédagogiques appartenant aux professionnels de l'enseignement, il est contre-nature pour les parents de faire fi des difficultés éprouvées par leur enfant.

Enfin, le troisième objectif de recherche tendait à *connaître les types de devoirs que les élèves réalisent de manière autonome et ceux qui développent leur responsabilisation*. Lorsqu'il s'agit de développer l'autonomie au sens d'une conception restreinte visant un travail solitaire, les devoirs de répétition, de mémorisation et de transfert sont les tâches scolaires les plus adéquates. Or, si nous considérons que l'autonomie fait appel à l'engagement et la réflexivité, tous les acteurs s'accordent à privilégier des devoirs valorisants et laissant une marge de liberté décisionnelle aux élèves. En effet, la motivation des élèves à s'investir dans une tâche est d'autant plus grande si les choix volontaires permettent de dépasser l'idée d'une contrainte. Par conséquent, il me paraît essentiel de varier, en fonction des objectifs poursuivis, le type ainsi que la forme des devoirs.

Somme toute, nous pouvons constater que les propos des enseignants, des parents et des élèves répondent aux objectifs de la recherche. En effet, tous ont contribué à l'étude en prenant position, en partageant leurs pratiques personnelles ou en formulant des idées en vue d'une gestion des devoirs à domicile répondant aux exigences des directives cantonales. Ainsi, l'intérêt de ce mémoire professionnel étant d'accéder à des propositions pratiques, j'estime que les résultats correspondent aux intentions formulées.

Autoévaluation critique de la démarche

En effet, toute étude s'accompagne inévitablement de limites qu'il convient de relever. La première concerne la mise en pratique effective des résultats obtenus. Ces derniers fournissent certes des solutions ainsi que des pistes de réflexion concernant une gestion des devoirs à domicile tenant compte des directives cantonales, mais il importe tout de même d'admettre qu'il n'existe, en matière de travaux à domicile, aucune recette infaillible. Outre la taille restreinte de l'échantillonnage, le fait que la zone géographique est limitée dans le cadre de cette recherche au Jura bernois représente une deuxième limite ne permettant par conséquent pas d'étendre les résultats obtenus à la généralité et de les admettre comme une réalité objective et absolue. Ainsi, il convient d'être conscient que les résultats auraient pu être autres si la récolte des données avait été effectuée dans un autre canton, au cycle I et auprès d'une autre fraction de la population d'intérêt.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, elles concernent particulièrement les fondements méthodologiques ainsi que les instruments de recueil de données. En effet, s'inscrivant à la fois dans une approche déductive et inductive ainsi que dans une démarche compréhensive et descriptive, il n'était pas chose aisée de prendre conscience de ces angles d'approches et de justifier les choix méthodologiques. De plus, le fait d'opter pour une procédure selon laquelle chaque question du sondage et du questionnaire découle d'une thématique étant elle-même liée à un objectif de la recherche n'était pas sans difficulté ; notamment en ce qui concerne le choix de questions répondant non seulement aux objectifs de la recherche, mais permettant également aux personnes interrogées de se prononcer librement.

Les apports personnels et professionnels de la présente recherche sont nombreux. En effet, l'abondante littérature sur les devoirs à domicile a permis d'étendre mes connaissances en termes de devoirs à domicile, adopter une attitude critique face à mes représentations initiales, obtenir des pistes d'action en vue de mon insertion professionnelle et enfin de me positionner face à celles-ci. Ainsi, contrairement à l'incertitude que je ressentais auparavant face à la mise en place de devoirs à domicile répondant aux exigences cantonales, je me sens désormais davantage armée en termes de dispositifs pour appliquer une gestion égalitaire des travaux à domicile, c'est-à-dire ne laissant place aux inégalités sociales et familiales, mais encourageant également le développement de l'autonomie et de la responsabilité. En ce sens, la rédaction de ce mémoire m'a également fait prendre conscience à quel point l'autonomie est une compétence abstraite contenant diverses facettes. Ainsi, le débat mérite d'être prolongé et la relation famille-école améliorée. Par ailleurs, ayant eu contact avec les trois acteurs principaux des devoirs à domicile, j'ai également pu cerner les attentes des uns, les malentendus des autres, le rôle des uns et la responsabilité des autres. D'où ma volonté en tant que future enseignante de définir clairement et en toute transparence les attentes et le rôle de chaque partenaire. Les entretiens effectués auprès des parents ont également permis d'accéder à des

renseignements sur la durée des devoirs à domicile, l'autonomie de l'enfant, l'organisation et l'aide parentale ainsi que le cadre environnemental. Tant de facteurs qui m'encouragent en tant que future enseignante à porter un regard davantage critique sur les travaux rendus par mes élèves. Enfin, le dialogue établi avec les parents lors de ce travail est également un élément qui, j'estime, sera essentiel pour communiquer et entretenir une relation fondée sur la confiance.

Perspectives d'avenir

Situés au croisement de la sphère familiale et scolaire, les devoirs à domicile relèvent d'un sujet inépuisable et auquel il convient de donner suite afin d'en saisir les enjeux. Tout d'abord, dans la perspective d'une recherche future, une étude cherchant à établir une correspondance entre les divers types de devoirs de Glasman (2005), le niveau d'autonomie lors de leur réalisation et la motivation des élèves permettrait de mieux tenir compte de ceux qui s'en acquittent, c'est-à-dire les élèves. En ce sens, il serait intéressant de mettre en place une recherche expérimentale permettant d'observer les effets des divers types de devoirs sur la gestion de la classe et la pratique enseignante, le contexte familial, les apprentissages ainsi que la motivation et l'autonomie des élèves. En outre, afin d'extraire des données quantitatives et par conséquent plus objectives, les questions qui s'articulent autour des devoirs à domicile en lien avec l'autonomie des élèves mériteraient d'être traitées à plus grande envergure. Plus que jamais, force est de constater que la fermeture actuelle des écoles due à la crise sanitaire du Covid-19 sert de révélateur et accélérateur des inégalités socioculturelles. En cause : les ressources matérielles, logistiques et culturelles dont les familles sont inégalement dotées. Ainsi, si les devoirs à domicile représentent, peu importe la pratique, un renvoi inévitable aux inégalités sociales, peut-on toujours accepter qu'ils développent l'autonomie des élèves ? Par conséquent, l'un des prolongements de cette recherche serait de traiter des moyens pouvant être mis en place pour développer l'autonomie et la responsabilité des élèves, sans avoir recours aux devoirs à domicile.

Références bibliographiques

- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Arcidiacono, F., & González-Martínez, E. (2018). Interactions parents-enfants lors de la réalisation des devoirs à domicile. *Enjeux pédagogiques*, (30), 29.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail : Tâches objectives, épreuves subjectives (Pédagogie d'aujourd'hui)*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Association pour la recherche qualitative*, 26(2). Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final_2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final_2.pdf)
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2006). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.
- Chatelain, N. (2018). Echanges d'expérience et réflexion sur les devoirs à domicile. *Enjeux pédagogiques*, (30), 32.
- Communiqué de presse de la Direction de l'instruction publique (2018). Adaptation et calendrier {PDF}. In *Canton de Berne*. Berne : DIP. Repéré à <https://www.be.ch/portal/fr/index/mediencenter/medienmitteilungen/suche.assetref/dam/documents/portal/Medienmitteilungen/fr/2018/05/2018-05-30-adaptations-calendrier-com-nouveaut%C3%A9s-pour-les-%C3%A9l%C3%A8ves-francophones.pdf>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2002). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques {PDF}. In *HEP BEJUNE*. Neuchâtel : CDHEP. Repéré à https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf

Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2013). L'école obligatoire dans le canton de Berne Informations à l'attention des parents de la partie francophone du canton {PDF}. In *Canton de Berne*. Tramelan : Section francophone de l'OECO. Repéré à https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/00_Allgemeines/allgemeines_schulen_im_kanton_berne_elterninfo_franzoesisch_f.pdf

Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2019). Dispositions générales complétant le Plan d'études romand (PER) {PDF}. In *Canton de Berne*. Tramelan : Section francophone de l'OECO. Repéré à https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplan_21.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/Plan_d_etudes/Disposition_PER2019.pdf

Dubois, L. & Navarro Dubois, G. (1997). Les devoirs à domicile : des tâches sans tâches ? Genève : Université de Genève. Repéré à https://www.hepfr.ch/sites/default/files/conference_p_rayou.pdf

Epstein, J., & Sheldon, S. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *Journal of Education Research*, 98(4), 196-206.

Favre, B., & Steffen, N. (1988). *Tant qu'il y aura des devoirs... : Images et pratiques de l'enseignement renouvelé du français* (Cahiers du Service de la recherche sociologique n°25). Genève : Service de la recherche sociologique.

Fortin, M., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Education.

Ginsburg, L., Rachid, H., & English-Clarke, T. (2008). Parents Learning Mathematics : For Their Children, From Their Children, With Their Children. *Adult Learning*, (19), 21-26.

Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action* (2e éd.). Saint-Laurent : Ed. du Renouveau pédagogique ERPI.

Glasman, D. (2005). *Le travail des élèves : pour l'école en dehors de l'école* (Sociétés, religions, politiques n°2). Chambéry : Université de Savoie.

- Jeanrenaud, Y. (2018). Les devoirs à domicile : renforcement du lien parents-école ?. *Enjeux pédagogiques, (30)*, 30-31.
- Karsenti, T., & Savoie-Jajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Sherbrooke : Ed. du CRP Université de Sherbrooke.
- Lahire B. (2005). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. In B. Lahire (Ed.), *L'esprit sociologique* (pp. 322-347). Paris : La Découverte.
- Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir, la circulation des savoirs. *Bulletin du Gapp, 80* {En ligne}. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41440>
- Maulini, O. (2016). Que penser...des devoirs à domicile ?. Genève : Université de Genève. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1605.pdf>
- Maulini, O. (2017). Les parents face aux devoirs à domicile : entre trop d'implication et pas assez... *Femina, 38* {En ligne}. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109220>
- Meirieu, P. (2005). *Les devoirs à la maison : Parents, enfants, enseignants : Pour en finir avec ce casse-tête...* (Nouv. éd. enrichie, Ecole et société). Paris : La Découverte.
- Montessori, M. (2016). *De l'enfant à l'adolescent* (Nouv. éd.). Paris : Desclée de Brouwer.
- Mottet, G. (1999). *Le temps de travail à la maison (TTM) : Une nouvelle conception du travail à domicile : Analyse des représentations d'enseignants, de parents et d'élèves relatives à leur type de travail à la maison : Les "devoirs" ou le "temps de travail à la maison" (TTM)*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève.
- Perraudeau, M. (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF éditeur.

- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (7e éd., Pédagogies). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (Paideia). Rennes : Presses Univ. de Rennes.
- Rayou, P. (2018). Apprendre ou faire son devoir. *Enjeux pédagogiques*, (30), 29.
- Richard J.-M. (1990), « Pour l'école à l'école », *Educateur*, (7), 26-27.
- Schurmans, M.-N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, (177), 91-103.
- Sframeli, S., & Infante, B. (2010). *La prescription des TTM/Devoirs: Une aide ou une contrainte à la pratique des enseignantes ?*. Mémoire en faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Simonato, A. (2007). *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages : En finir avec "les devoirs à la maison"* (Savoir communiquer). Lyon : Chronique sociale.
- Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Tournai : Casterman.
- Tedesco, E. (1985). *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire* (Rapports de recherches n°2). Paris : INRP.
- Tinembart, S. (2015). Les devoirs à domicile. In B. André & J.-C. Richoz (Eds.), *Parents et enseignants : De l'affrontement à la coopération* (pp. 199-219). Lausanne : Favre.
- Vilatte, J.-C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire {PDF}. Avignon : Université d'Avignon. Repéré à http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf_actualites/vilatte-methodologie-enquete-questionnaire.pdf
- Zakhartchouk, J.-M. (2018). *Faire ses devoirs : Quel accompagnement ?* (Agir). Futuroscope : Canopé.

Annexes

Annexe 1 – Guide d’entretien pour les enseignant·e·s

Guide d’entretien avec les enseignant·e·s

Entretien n° : _____	
Date de l’entretien : _____	Durée de l’entretien : _____

Accueil

- Remerciements
- Présentation de l’étude : objet de recherche et but de l’entretien
- Annonce du déroulement de l’entretien : anonymat de la personne (confidentialité), méthode d’enregistrement, durée de l’entretien

Données personnelles (portrait des enseignant·e·s)

- Nom, prénom
- Âge, sexe
- Degré(s) enseigné(s) actuellement
- Années d’expérience dans l’enseignement

Entretien semi-directif (thématiques en lien avec les objectifs de recherche)

Objectifs de recherche	Thématiques	Questions principales	Reformulations des questions principales ou questions de relance
N°2	Mise en œuvre et compréhension des dispositions cantonales bernoises	Comment comprenez-vous la disposition cantonale bernoise suivante ? - <i>Les devoirs à domicile ont pour but d’encourager les élèves à apprendre de manière autonome</i> (DIP, 2019)	○ <i>Que signifie « apprendre de manière autonome » ?</i>

		<p>Que pensez-vous de la directive suivante ? Quelle est votre position face à celle-ci ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les devoirs à domicile doivent pouvoir être faits sans l'aide des parents ou d'une personne adulte (DIP, 2019) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Êtes-vous en accord ou en désaccord avec celle-ci ? Pourquoi ? ○ Pensez-vous que cette directive est, d'un point de vue de la pratique, réaliste ? Pourquoi ? ○ Pensez-vous que les parents s'y tiennent ? Pourquoi ? ○ Est-ce que cette directive est, selon vous, une aide ou un obstacle à la pratique enseignante ? En quoi ?
		<p>Selon vous, comment est-il envisageable d'intégrer concrètement cette directive dans la pratique ? Et quelle est la difficulté dans sa mise en œuvre ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Que faudrait-il mettre en place pour respecter cette directive ?</u> ○ Selon vous, quelle pratique permettrait de tenir compte de cette directive ?
N°1	Gestion des devoirs idéaux pour favoriser l'autonomie des élèves	<p>Que faut-il faire, dans l'idéal, pour que les élèves puissent réaliser leurs devoirs individuellement, à la maison ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que faire en amont ? - Que faire en aval ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comment décririez-vous les devoirs idéaux pour favoriser l'autonomie des élèves ? ○ Comment les choisir ? (Forme, durée, contenu) ○ Comment les transmettre ? (Plan de travail, le jour même, explications, ...) ○ Comment les vérifier ?
N°2	Conditions pour assurer une réalisation autonome des devoirs	<p>Quelles sont les conditions préalables dont il faut tenir compte pour que les élèves puissent, une fois à la maison, réaliser leurs devoirs de manière autonome ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Que pensez-vous de la responsabilité des enseignant-e-s, des parents et de l'élève dans la construction de cette habileté ?</u> ○ <u>Quels sont les éléments dépendant de l'enseignant-e ?</u> ○ <u>Quels sont les éléments dépendant de l'élève ?</u> ○ <u>Quels sont les éléments dépendant du contexte familial ?</u>
	Rôle des parents dans les devoirs à domicile et les types d'aides	<p>Dans le cadre des directives cantonales bernoises, il est défini que les devoirs à domicile doivent être effectués sans l'aide d'une personne adulte et que le rôle des parents consiste à s'assurer que l'enfant dispose d'un endroit calme pour travailler.</p> <p>Suite à cette directive, comment décririez-vous le rôle des parents face aux devoirs à domicile ?</p> <p>À votre avis, comment faut-il transmettre ces informations aux parents ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Que pouvons-nous dire aux parents lors de séances ? Comment ?</u>

N°3	Types de devoirs donnés et autonomie	Quels sont les “types” de devoirs qui se prêtent davantage au travail en autonomie ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Quels sont les “types” de devoirs que les élèves peuvent réaliser plus facilement de manière autonome ? Pourquoi ?</i> ○ <i>Quels “types” de devoirs pourrions-nous donner aux élèves afin qu’ils puissent les réaliser seul-e-s ? Quelle(s) tâche(s) de l’élève ? Exemples.</i>
		Quels “types” de devoirs doit-on donner aux élèves, si on admet que développer l’autonomie des élèves, c’est les pousser dans la voie de l’initiative, de l’engagement et dans la prise de décisions, ainsi que de risques.	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Pour vous, qu’est-ce que développer l’autonomie ?</i> ○ <i>Selon vous, quels sont les devoirs qui favorisent le développement de l’autonomie ?</i>

Conclusion de l’entretien

- Annonce de la fin de l’entretien
- Commentaires supplémentaires de la part de la personne interviewée
- Rappel de l’anonymat et de la confidentialité : enregistrements détruits suite à l’analyse des données
- Remerciements

Annexe 2 – Questionnaire pour les élèves

Questionnaire

Élèves de 7-8 Harnos

1. Dans quel degré de ta scolarité es-tu actuellement ?

- 7H
- 8H

2. Quels sont les devoirs que tu réalises seul·e ?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Est-ce qu'une personne t'aide à faire tes devoirs ?

- Non
- Oui. Qui ?

4. Si oui, que fait cette personne pour t'aider lorsque tu effectues tes devoirs ? Comment t'aide-t-elle ?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Comment qualifies-tu l'aide apportée par cette personne pour mieux comprendre tes devoirs ?

- Très utile
- Assez utile
- Pas très utile
- Pas du tout utile

6. De quoi as-tu besoin pour pouvoir faire tes devoirs seul·e, sans demander l'aide d'une personne adulte ?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Selon toi, qu'est-ce qu'un devoir idéal ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

Remarque(s) personnelle(s) :

.....

.....

.....

Annexe 3 – Guide d’entretien pour les parents d’élèves

Guide d’entretien avec les parents d’élèves

Entretien n° : _____	
Date de l’entretien : _____	Durée de l’entretien : _____

Accueil

- Remerciements
- Présentation de l’étude : objet de recherche et but de l’entretien
- Annonce du déroulement de l’entretien : anonymat de la personne (confidentialité), méthode d’enregistrement, durée de l’entretien

Données personnelles (portrait des parents)

- Nom, prénom
- Degré de scolarité actuel de l’enfant

Entretien semi-directif (thématiques en lien avec les objectifs de recherche)

Objectifs de recherche	Thématiques	Questions principales	Reformulations des questions principales ou questions de relance
N°2	Mise en œuvre et compréhension des dispositions cantonales bernoises	Comment comprenez-vous la disposition cantonale bernoise suivante ? - <i>Les devoirs à domicile ont pour but d’encourager les élèves à apprendre de manière autonome (DIP, 2019)</i>	○ <i>Que signifie « apprendre de manière autonome » ?</i>
		Que pensez-vous de la directive suivante ? Quelle est votre position face à celle-ci ? - <i>Les devoirs à domicile doivent pouvoir être faits sans l’aide des parents ou d’une personne adulte (DIP, 2019)</i>	○ <i>Êtes-vous en accord ou en désaccord avec cette directive ? Pourquoi ?</i> ○ <i>Pensez-vous que cette directive est, d’un point de vue de la pratique, réaliste ? Pourquoi ?</i>
		Selon vous, quelle est la difficulté de mise	

		en œuvre de la directive ci-dessus ?	
	Conditions pour assurer une réalisation autonome des devoirs	Quelles sont les conditions préalables dont il faut tenir compte pour que les élèves puissent, une fois à la maison, réaliser leurs devoirs de manière autonome ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Que pensez-vous de la responsabilité des enseignant-e-s, des parents et de l'élève dans la construction de cette habileté ?</i> ○ <i>Quels sont les éléments dépendant de l'enseignant-e ?</i> ○ <i>Quels sont les éléments dépendant de l'élève ?</i> ○ <i>Quels sont les éléments dépendant du contexte familial ?</i>
	Rôle des parents dans les devoirs à domicile et les types d'aides	Pensez-vous que vous avez un rôle à jouer dans les devoirs de votre enfant ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Intervenez-vous auprès de votre enfant lorsqu'il ou elle fait ses devoirs à domicile ?</i>
Quelles sont les difficultés les plus récurrentes auxquelles votre enfant est confronté-e lorsqu'il ou elle fait ses devoirs ? À quoi sont-elles dues ? Comment réagissez-vous ?			
Sur quels plans intervenez-vous auprès de votre enfant lorsqu'il ou elle fait ses devoirs ? Comment l'aidez-vous ?		<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Comment décririez-vous votre rôle face aux devoirs à domicile ?</i> ○ <i>En quoi consiste l'aide que vous apportez à votre enfant ?</i> 	
N°3	Types de devoirs donnés et autonomie	Quels « types » de devoirs, à votre avis, permettent aux élèves d'être autonomes (réalisation sans demander votre aide) ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Dans quel « type » de devoirs est-ce que votre enfant arrive à travailler seul-e ?</i> ○ <i>Quels « types » de devoirs devraient donner les enseignant-e-s afin que les élèves puissent les réaliser seul-e-s ? Quelle(s) tâche(s) de l'élève ? Exemples.</i>
		Quels « types » de devoirs doit-on donner aux élèves, si on admet que développer leur autonomie, c'est les pousser dans la voie de l'initiative, de l'engagement et dans la prise de décisions, ainsi que de risques ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Pour vous, qu'est-ce que développer l'autonomie ?</i> ○ <i>Selon vous, quels sont les devoirs qui favorisent le développement de l'autonomie ?</i>

Conclusion de l'entretien

- Annonce de la fin de l'entretien
- Commentaires supplémentaires de la part de la personne interviewée
- Rappel de l'anonymat et de la confidentialité : enregistrements détruits suite à l'analyse des données
- Remerciements

Annexe 4 – Contrat de recherche

CONTRAT DE RECHERCHE

Dans le cadre d'un Mémoire de Bachelor

Réalisé par Sevenay Cögür

En signant le présent contrat, la personne interviewée accorde son consentement aux conditions suivantes :

- L'entretien est enregistré
- Le traitement et la publication des données recueillies tiennent compte de la confidentialité et du respect de la sphère privée
- Les données recueillies sont uniquement utilisées au sein de la présente étude et à des fins scientifiques
- Les enregistrements sont supprimés au terme de la transcription des données

Lieu et date : _____

Signature de la personne interviewée : _____

Annexe 5 – Opération de sélection d’extraits (*verbatim*)

Opération de sélection d’extraits (*verbatim*)

Entretiens semi-directifs avec les enseignants et les parents

Objectif 1 – Déterminer une gestion des devoirs à domicile qui permet aux élèves d’être autonomes lors du temps consacré aux devoirs

Thématique principale 1 : Gestion idéale des devoirs pour favoriser l’autonomie des élèves

Sous-thématique 1.1 : Choix des devoirs à domicile : type, contenu, forme

Acteurs concernés : enseignants	Extraits (<i>verbatim</i>)
Alex (E1)	<i>Ici on est déjà parti dans l'idée que si on donne un devoir, c'est que c'est quelque chose qu'ils connaissent et qu'ils savent faire. On ne part pas sur quelque chose de nouveau. Typiquement, si on n'a vu que les additions et les soustractions, ce qui n'est pas le cas en 7-8H, on ne va pas leur donner des divisions à faire si on ne les a jamais vues. Ce n'est pas le but du tout.</i>
Alex (E1)	<i>Les devoirs de base qu'on donne et qui sont principalement du drill, de la répétition, ils peuvent les faire sans l'aide de personne. C'est l'idée. On a ici à *** des fiches hebdomadaires, c'est-à-dire qu'ils ont des colonnes, en mathématiques, de révisions de calculs. C'est des calculs qu'ils ont déjà vus donc c'est vraiment du drill et pour le français, on fait en 7H des homophones, donc ils répètent des homophones à la maison, donc c'est également des choses qu'ils ont vues les années précédentes. En 8H on fait des compréhensions de lecture, ils lisent le texte et ils répondent eux-mêmes à des questions.</i>
Fabrice (E2)	<i>Il ne faut pas que ce soit tout à coup, quelque chose de totalement nouveau qui demanderait à une personne extérieure de devoir être là pour expliquer ce qu'il y a à faire. Tout à coup, si on demande aux élèves de résoudre un problème à la maison, mais qu'ils ne savent pas de quelle manière aborder l'exercice, ils seront perdus s'il n'y a personne qui est là pour leur expliquer. Par contre, si on leur demande de faire un exercice où la consigne a déjà été expliquée en classe, où il y a juste des principes à appliquer et qu'ils sont clairement énoncés dans la consigne, je pense qu'il pourra le faire tout seul.</i>
Cédric (E3)	<i>Et aussi en amont, je regarde si les élèves ont plus de peine à faire ci ou plus de peine à faire ça, donc il peut y avoir aussi de la différenciation dans les devoirs. En</i>

	<i>mathématiques par exemple, je travaille avec des plans et il y a toujours une petite partie de la semaine où il y aura l'évaluation et où je regarde avec les élèves en fonction d'une auto-évaluation pour dire « ok, toi tu as besoin plutôt de travailler ça donc tu feras ce devoir et toi plutôt ce devoir ». Alors après, ça enlève l'autre partie qui est d'expliquer à tout le monde en détail : on ne peut pas donner 21 devoirs différents et expliquer à 21 élèves en détail, donc là les explications sont un peu plus grossières, mais le contenu est plus ciblé.</i>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sous-thématique 1.2 : Procédé de distribution des devoirs à domicile

Acteurs concernés : enseignants	Extraits (verbatim)
Alex (E3)	<i>Donc le lundi ils reçoivent la fiche hebdomadaire et ils la font jusqu'à vendredi. Comme ça, ils ont la semaine à disposition pour s'organiser sur quand ils veulent travailler, combien de temps et venir nous poser des questions nécessaires.</i>
Fabrice (E2)	<i>Personnellement dans ma pratique, je fais noter les devoirs le vendredi, donc ça permet déjà d'une part aux enfants de s'organiser pour la semaine suivante, donc je donne les devoirs pour toute la semaine.</i>
Cédric (E1)	<i>Je donne les devoirs le vendredi, ça laisse l'opportunité... Justement pour les parents, parce qu'il y en a un qui a le judo le soir, l'autre qui a ci, l'autre qui a ça. Les parents voulaient avoir les devoirs autant que possible assez tôt, alors moi je le donne le vendredi après-midi, l'avant-dernière leçon.</i>
Cédric (E1)	<i>Après, quand je donne des devoirs qui sont les mêmes pour tous, ils lisent la consigne chacun pour soi, mais on en fait pas forcément un exemple, parce que normalement c'est déjà fait à l'intérieur du thème qui est traité pendant les leçons. Si on répète les verbes je vais leur dire « alors écoutez, ça c'est typiquement un exercice que vous aurez en devoir pour la semaine prochaine », donc on aura déjà vu un exercice du même type. Je leur fais aussi savoir ce que j'attends d'eux, ce qu'ils doivent faire et savoir aussi pourquoi ils le font. Moi je trouve qu'ils doivent pouvoir y donner du sens à ces devoirs, autant que possible. Je ne suis pas très fan de leur faire apprendre des villes en géographie par exemple. Du coup pour la dernière évaluation de géographie, il fallait qu'ils connaissent 9 villes suisses, mais c'est eux qui les choisissaient, c'est eux qui les plaçaient sur une carte. Ça donne plus de sens, parce que le père travaille peut-être à La Chaux-de-Fonds, on a une copine à Neuchâtel, etc.</i>

Sous-thématique 1.3 : La réduction de la durée des devoirs à domicile pour l'élève et ses conséquences

Acteurs concernés : enseignants	Extraits (verbatim)
------------------------------------	---------------------

Fabrice (E2)	<i>C'est bien beau de fixer une durée, mais en tant qu'enseignant je ne vois pas comment on peut évaluer la durée que le devoir que nous donnons va prendre du côté des élèves. Je trouve qu'on ne tient pas assez compte des difficultés de chaque enfant. Un élève qui a déjà bien assimilé la matière en classe va peut-être finir sa fiche de calculs en 5 minutes, alors qu'un autre qui a plus de difficultés y passera 30 minutes.</i>
Alex (E3)	<i>Quand on a appris également que c'est 45 minutes de devoirs par semaine en 8H, avec mes collègues on s'est quand même posé des questions en sachant que « comment intégrer 45 minutes de répétitions de tests, alors que certains ont besoin de deux heures pour répéter ? ». Ça ne tient pas forcément compte des difficultés de chaque élève. C'est même très compliqué à l'école : si on place une heure de leçon pour faire les devoirs, certains auront avancé de 2-3 pages dans leur dossier pour répéter le test et les autres auront déjà enregistré en une leçon. Ce n'est pas facile, 45 minutes ça va vite et on ne se rend pas bien compte du temps qu'il faut à certains élèves en difficulté pour enregistrer une information. On n'est pas tous égaux malheureusement à ce niveau-là et ces 45 minutes sont très dures à tenir.</i>
Cédric (E1)	<i>C'est vrai que 45 minutes c'est aussi difficile pour nous, en tant qu'enseignants, d'évaluer : il y a certains élèves en 10 minutes ils font beaucoup, il y en a d'autres qui ont à peine sorti leur crayon. Ça aussi il faut le répéter aux parents et je me permets des fois de le répéter quand ils disent « mais ça a pris beaucoup de temps » et moi je leur dis « oui, mais sortir son cahier, se mettre au travail, encore aller boire et éteindre son portable, ça ne fait pas partie du moment des devoirs ».</i>
Cédric (E1)	<i>Après si on regarde les directives, c'est entre 30 et 45 minutes par semaine, mais les devoirs ce n'est pas une obligation non plus. On n'est pas obligé de donner des devoirs, donc ça ne veut pas dire qu'ils ont toujours quelque chose ou toute la semaine quelque chose.</i>

Sous-thématique 1.4 : Correction et régulation des devoirs à domicile

Acteurs concernés : enseignants	Extraits (verbatim)
Cédric (E1)	<i>Depuis 2 ans, on a aussi un système ici à *** qu'on a décidé d'intégrer. Alors pas tous les enseignants ne le font, mais en tout cas nous, les deux classes de 8H de l'école, on a décidé de le mettre en pratique. En fait, ça se passe comme ça... Si l'élève a un devoir de français pour mercredi et qu'il rentre et qu'il voit qu'il ne peut pas, parce qu'il a oublié sa feuille ou qu'il n'arrive pas à le faire, il peut décider d'échanger avec un autre devoir de français de cette semaine, par exemple celui du jeudi. Moi j'aime bien ce système parce que ça responsabilise quand même l'élève. Même s'il n'a pas réussi à faire un devoir, le fait d'échanger avec celui d'un autre jour, ça lui laisse le temps de venir vers moi et de me poser des questions dans le cas d'un élève qui n'aurait pas pu faire son devoir parce qu'il n'a pas compris. Pour moi c'est aussi une preuve que l'élève prend ses devoirs en main et qu'il se responsabilise.</i>

Cédric (E1)	<i>En groupe, ils comparent leurs réponses, ils essayent de se l'expliquer durant 10-15 minutes et après ce temps, on discute ensemble des points qui n'ont pas pu être réglés au sein du groupe. En commun, je prends directement toute la classe. Des fois c'est un petit peu plus frontal si j'ai envie que ce soit une méthode qui soit utilisée ou alors c'est en commun et c'est un peu plus interactif où chacun amène sa méthode, son fonctionnement. Ça représente à peu près 10-15 minutes par jour je dirais.</i>
Alex (E3)	<i>Dans l'idée d'un gain de temps, l'idée c'est qu'on ne corrige pas les devoirs pendant toute une leçon. Si je vois qu'il y a un souci avec un calcul, je vais en profiter pour faire cela avec tout le monde, parce qu'on ne sait jamais comment ils l'ont fait à la maison : est-ce qu'il y en a un tout à coup qui a fait avec papa, maman ? On ne sait jamais : est-ce qu'ils ont fait avec la calculatrice ou une autre aide ? Du coup si on leur explique et qu'on leur montre une méthode, peut-être que ça peut aider même ceux qui avaient réussi, ça leur rappelle 2-3 choses donc normalement je fais cela avec toute la classe et ça ne prend pas énormément de temps. En 10 minutes le vendredi normalement, les deux fiches hebdomadaires comprises, on a fait le tour et ça va vite.</i>
Fabrice (E2)	<i>Après, il y a une vérification des devoirs, cette vérification elle peut être collective ou bien individuelle selon le devoir qui est donné. Par exemple, si c'est un devoir d'apprentissage de vocabulaire en allemand, il peut être vérifié quasiment toutes les semaines sous une forme d'évaluation formative où je dicte des phrases et je ramasse les cahiers, si c'est une feuille d'exercice ça sera plutôt une vérification en commun où chacun apporte une réponse et les élèves corrigent par eux-mêmes. S'ils ont dû répéter un test d'histoire avec des dates et des événements à retenir, je peux aussi pendant la leçon leur poser oralement des questions et voir où ils en sont en vue du test. Je dirais que ça dépend vraiment du devoir qui est donné.</i>
Alex (E3)	<i>On fait les vérifications en commun, tous ensemble. Donc ils corrigent eux-mêmes, mais on corrige à l'aide du visualiseur ou de l'ordinateur et où les réponses sont vraiment écrites. C'est toujours les élèves qui vont me donner des réponses et moi je vais les noter. A la fin je demande « combien de fautes vous avez faites, qui a fait faux là, qui a fait faux plutôt là ? », pour voir si quelque chose n'a pas été compréhensible ou si un calcul était compliqué et pour pouvoir le refaire avec eux ou alors revoir la planification de mon enseignement du lendemain ou de la semaine suivante et me dire « d'accord, ça il faudra qu'on le revoie parce que les élèves ne l'ont pas bien compris ».</i>

Objectif 2 – Déterminer les conditions favorisant le développement de l'autonomie des élèves dans la réalisation des devoirs à domicile

Thématique principale 2 : Mise en œuvre et compréhension des dispositions cantonales bernoises

Sous-thématique 2.1 : Signification de l'autonomie dans le cadre des devoirs à domicile

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
Alex (E3)	<i>C'est-à-dire que si on leur donne des devoirs, pour nous l'idée c'est qu'ils puissent réussir à les faire seuls, sans l'aide de quelqu'un. C'est en tout cas comme ça qu'on l'a compris ici, c'est-à-dire qu'on va pousser au fait que si on leur donne des devoirs, ils doivent être capables à la maison de le faire sans l'aide de papa ou de maman.</i>
Fabrice (E2)	<i>Ce que je comprends c'est qu'il y a une partie du travail qui se fait à l'école et le travail à domicile permet à l'élève d'avoir une réflexion sur ce qu'il a fait en classe et finalement de se remémorer les choses qu'il a faites et de se poser des questions par rapport à ça. C'est aussi pouvoir faire cette réflexion de manière individuelle, sans avoir un enseignant qui lui dit exactement ce qu'il a à faire et sans avoir forcément des parents qui sont derrière lui pour l'inciter à travailler.</i>
Cédric (E1)	<i>Je comprends que ça encourage l'autonomie : en donnant des devoirs, ça apprend à l'élève à s'organiser, à choisir un lieu de travail où il peut se concentrer, à penser à ce qu'il doit faire, quand le faire, comment le faire, s'y prendre assez à l'avance, ...</i>
Julie (P2)	<i>Pour moi, ça veut dire que l'enfant doit trouver lui-même les solutions pour apprendre, il doit réfléchir sur ce qu'il a à faire : par exemple, s'il a un test pour le vendredi, c'est lui qui doit décider s'il va commencer de répéter le lundi ou s'il va juste le faire vendredi. Comme je comprends là, c'est vraiment l'enfant qui doit gérer ses devoirs en fait.</i>
Anne (P1)	<i>Alors c'est exactement ce qu'ils nous ont dit, que l'élève doit être autonome, qu'il doit gérer ses devoirs : s'il pense qu'il en a besoin, il doit les faire et sinon pas. Alors en fait l'enseignante note les devoirs au tableau, mais c'est aux élèves d'en prendre note s'ils le souhaitent.</i>

Thématique principale 3 : Conditions pour assurer une réalisation autonome des devoirs et effets sur la pratique enseignante, le cadre familial et les apprentissages

Sous-thématique 3.1 : Conditions relevant de la pratique enseignante

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
Julie (P2)	<i>L'enseignante est responsable des explications et de dire ce qu'elle attend de l'enfant. S'ils font par exemple les groupes nominaux (sujets, verbes), l'enseignante doit vérifier que les élèves aient compris ce que c'est et comme ça à la maison ils</i>

	<i>pourront le faire. Ça passe aussi peut-être par un exemple en classe, avec tout le monde.</i>
Catherine (P3)	<i>L'enseignant doit aussi s'assurer que les devoirs soient compris : il peut vraiment faire des reformulations, voir si l'enfant a intégré ce qu'il a à faire et c'est vraiment le rôle de l'enseignant à mon sens.</i>
Julie (P2)	<i>Ils doivent regarder que tout le monde ait compris ce qu'ils ont à faire. Si on parle d'un thème, que l'enfant rentre et qu'il n'a pas compris le thème, il ne va pas pouvoir faire ses devoirs. En fait, ce qu'ils ont à faire en devoirs ça doit avoir un lien avec ce qu'ils voient en classe, ça ne peut pas tomber de nulle part.</i>
Anne (P1)	<i>Moi si j'étais la maîtresse et que je voulais que mes élèves aient de bons résultats, je ferais comme je fais avec mon fils à la maison et je leur dirais ça : vous avez les objectifs à atteindre, c'est pour vendredi (mais ça je leur dirais le lundi). D'abord vous lisez vos cours donc toutes les pages que nous avons vues. Vous écrivez ensuite une question en lien avec l'objectif à atteindre (par exemple, pourquoi l'eau de la mer est-elle salée ?) et vous cherchez dans votre cahier, dans vos cours et vous écrivez la réponse dessous. En fait, ils font un résumé. Donc en fait, pour que les élèves puissent faire seuls leurs devoirs, la prof peut leur donner des pistes, des stratégies. On dit souvent ce que les élèves doivent apprendre mais on ne leur dit pas comment le faire. Justement, je pense qu'il faudrait peut-être développer le sens « comment apprendre à apprendre ». Je pense que c'est ce qu'il manque pour qu'ils puissent être autonomes à 100%.</i>
Catherine (P3)	<i>Ma fille elle est plus dans cette créativité où elle a besoin pour comprendre, de pouvoir dessiner les choses. Ça c'est quelque chose en termes de méthode qu'elle a pu trouver et elle arrive à intégrer mieux et c'est comme ça qu'elle apprend le mieux. Apprendre à apprendre c'est vraiment quelque chose qui est de l'ordre du basique et qui n'est pas du tout mis en place à l'école.</i>
Julie (P2)	<i>Pour *** c'est souvent ça : il ne comprend pas la méthode de sa prof et moi je lui apprends des fois une autre manière de faire les divisions en colonnes et ça lui convient mieux. *** me dit souvent que si on n'a pas la logique de sa prof, elle n'arrive pas à expliquer autrement non plus. Pourtant, on y arrive parfois aussi par d'autres chemins et je trouve que c'est ça qui devrait être important pour l'enseignant : utiliser ou proposer plusieurs options pour apprendre une notion.</i>
Catherine (P3)	<i>L'enseignant est aussi garant du matériel que nécessitent les devoirs qu'il donne. L'école profite aux parents étrangers ou suisses qui ont fait leur scolarité ici. Ils savent quel est le fonctionnement de l'école, quels outils sont utilisés, mais en même temps les parents qui viennent de l'étranger, à mon sens, n'ont pas la notion de « tiens, il faudrait que j'achète un Bescherelle à la maison qui pourra compenser l'oubli que mon enfant peut avoir ».</i>

Sous-thématique 3.2 : Conditions relevant du cadre familial

Acteurs concernés : enseignants	Extraits (verbatim)
------------------------------------	---------------------

Fabrice (E2)	<i>Les parents sont garants du cadre, ils ne sont pas garants du contenu. Le cadre c'est de vérifier quels sont les devoirs que l'enfant a à faire, de voir avec lui de quelle manière il va le faire et à quel moment il va les faire et dans quel endroit il va les faire et s'assurer que ça puisse être fait dans des conditions qui soient acceptables (le calme).</i>
Cédric (E1)	<i>Ils pourraient aussi créer éventuellement un rituel : tu rentres de l'école, tu joues une demi-heure et après tu te mets aux devoirs. Je pense que si c'est ritualisé, après ça se fait automatiquement.</i>

Sous-thématique 3.3 : Conditions relevant de l'élève

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
Anne (P1)	<i>Il faut déjà qu'il ait toutes ses affaires, rien que ça. Après, c'est peut-être dans la période de transition entre l'école et la maison que la maîtresse va rappeler cela, car responsabiliser un élève pour prendre ses devoirs, je pense quand même que c'est compliqué.</i>
Alex (E3)	<i>Après, la deuxième chose, quand il arrive à la maison, évidemment que pour qu'il soit autonome il faut déjà qu'il ait pensé à prendre ses affaires car ici je ne leur rappelle pas, ils doivent vraiment penser eux-mêmes à prendre leurs devoirs chez eux.</i>
Cédric (E1)	<i>Pour moi, la responsabilité de l'élève c'est d'être participatif les vendredis quand on explique les devoirs, d'être un minimum à l'écoute quand je leur dis lors d'une leçon de français « écoutez cet exercice sera votre remédiation de la semaine prochaine » et de poser des questions s'ils ne comprennent pas la tâche. Le devoir de l'élève c'est de faire en sorte qu'il comprenne ce qu'il doit faire et qu'il ait la responsabilité de se dire « j'ai ça en devoir donc j'ai besoin de tel ou tel matériel, cahier, etc. ».</i>
Catherine (P3)	<i>Si un enfant n'a pas compris et qu'il a des fiches et qu'il n'a pas intégré la matière qui lui est demandée, il ne va pas pouvoir avoir cette autonomie et il va être plus en souffrance en se disant « je coince là-dessus et je n'ai pas les moyens ».</i>

Thématique principale 4 : Rôle des parents dans les devoirs à domicile et les types d'aides

Sous-thématique 4.1 : Relation parents-enseignant·e·s

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
-----------------------------------------------	---------------------

Cédric (E1)	<i>Ça se fait lors d'une séance générale, en début d'année et avec tous les parents. Concrètement ce que je leur ai dit, c'est que les devoirs sont une promotion d'autonomie, une manière d'apprendre à apprendre. J'explique aussi le sens et l'objectif des devoirs (préparation, répétition, réalisation), que ce n'est pas un rattrapage de l'enseignement. On a aussi expliqué aux parents ce qui relève de l'école, donc tout ce qui est coordination, adaptation, correction. J'ai aussi donné aux parents un fascicule résumant tout ce que j'ai projeté dans le PowerPoint parce que certains parents qui ne parlent pas français à la base peuvent vite être perdus avec la terminologie, donc comme ça ils ont une trace, un document avec les grandes lignes.</i>
Julie (P2)	<i>Oui on doit quand même contrôler. Je trouve qu'entre l'école et les parents, il doit y avoir un partenariat et regarder que les choses se fassent. C'est bien beau mais les enseignants ne sont pas là pour élever nos enfants, c'est quand même le parent qui est responsable de l'enfant, donc c'est à lui de regarder que ça fonctionne et s'il remarque que ça ne va pas, qu'il aille vers l'enseignant lui demander ce qu'il se passe. Après, j'ai vraiment de la peine à me dire où s'arrête mon rôle pour ces devoirs.</i>
Cédric (E1)	<i>La question c'est aussi est-ce que les parents sont au courant de cette directive ? Parce que nous, on la présente à la séance des parents, mais à quel point c'est assimilé... Je pense que c'est un peu le problème, parce que quand moi j'ai fait ma séance des parents, j'ai dit qu'ils auraient 10 minutes de devoirs par jour et les parents ils aimeraient plus, parce qu'indirectement ils mettent un lien entre les bonnes notes et la quantité des devoirs, qui selon moi n'est pas forcément lié. Après les devoirs c'est aussi indirectement une justification de ce que fait le prof en classe : si les parents ne voient jamais de devoirs à la maison, c'est un peu comme si on ne fait rien à l'école et s'ils font beaucoup de devoirs c'est « tiens, à l'école ils font beaucoup de choses ».</i>

Sous-thématique 4.2 : Types d'interventions parentales

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
Julie (P2)	<i>Je ne me vois pas dire à mon enfant « non, je n'ose pas t'aider » s'il demande mon aide ou s'il me dit qu'il ne comprend pas ce qu'il doit faire.</i>
Julie (P2)	<i>L'enfant doit faire seul ses devoirs, ça c'est certain. Après, le parent je trouve quand même qu'il doit contrôler que les devoirs soient faits, que ça se passe bien, que l'enfant ait compris,... C'est s'intéresser simplement à son enfant, c'est la base de l'éducation je trouve.</i>
Catherine (P3)	<i>Ensuite c'est aussi « accompagner » s'il y a lieu, parce que typiquement s'il y a une dictée, un vocabulaire il faut leur poser des questions. Typiquement une dictée, si elle est travaillée, elle doit vraiment induire une tierce personne. Je pose aussi des petites questions à table par exemple « tiens, comment s'appelle une fourchette en allemand ? ». Donc on est aussi dans l'évaluation.</i>

Julie (P2)	<i>A cet âge, il faut quand même toujours être un peu derrière pour contrôler, les laisser faire mais toujours être derrière et avoir un contrôle pour « checker » si ça joue ou si ça ne joue pas. Pour moi c'est presque inimaginable de me dire que mon enfant va apporter en classe, des devoirs remplis de fautes. Ça renvoie aussi à une image des parents qui ne s'occupent pas de leurs enfants. Après, est-ce que je ne l'empêche pas d'être autonome... Oui peut-être.</i>
Anne (P1)	<i>J'essaie de ne pas corriger parce que j'estime que si on corrige à la maison, de un ça demande trop d'efforts pour la maman (ça prend du temps donc de l'effort, il faut expliquer le pourquoi du comment) et de deux j'estime que s'ils corrigent ça après en classe – même si c'est une correction toute la classe ensemble – je pense que la maîtresse explique l'exercice correctement et demande « pourquoi tu as mis cela, comment tu as fait ? ». C'est le rôle de la maîtresse d'expliquer, pas le mien.</i>
Julie (P2)	<i>Moi du coup j'ai essayé de lui donner des pistes, j'ai dit « mais réfléchis, si tu dois faire une phrase essaye de prendre le thème du sport ou quelque chose que tu fais à la maison ». Je n'essaie pas de lui faire l'exercice à sa place, mais plutôt de lui donner des pistes pour qu'il réussisse à faire l'exercice.</i>

Sous-thématique 4.3 : Difficulté rencontrées dans l'accompagnement

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
Anne (P1)	<i>Je pense quand même que c'est compliqué pour eux de se dire « je note tout, je prends tout et il n'y a plus personne pour contrôler ». C'est trop de responsabilités pour leur âge. On dit dans la directive que vous m'avez lue que les devoirs ont pour but d'amener les élèves à l'autonomie mais dans la vraie vie, j'ai l'impression presque qu'on doit déjà être autonome et qu'on attend déjà des élèves qu'ils soient autonomes pour les faire, les devoirs.</i>
Catherine (P3)	<i>Il y a un accompagnement qui est nécessaire au début. A mon sens, ce qui nous reconforte aussi ce sont les autres exemples : tiens, on lui a demandé de participer aux tâches ménagères depuis petite et actuellement ça coule de source, il n'y a plus rien à redire, donc c'est que l'autonomie est présente et il n'y a plus qu'à valoriser pour encourager le travail bien fait. Mais si on en est arrivé là, c'est que l'enfant était accompagné au départ. Initialement, il a dû être accompagné, voir les parents et reproduire des schémas des parents.</i>
Julie (P2)	<i>La difficulté c'est de rester de côté si on est un parent qui s'investit pour son enfant. On veut vraiment que tout fonctionne bien. On aimerait quand même que notre enfant arrive au bout de sa scolarité en ayant un bon bagage, qu'il puisse choisir le métier qu'il veut faire. Pour moi, le fait de bien faire ses devoirs c'est un peu ce qui va définir si mon enfant est en réussite ou en échec.</i>
Catherine (P3)	<i>Typiquement, les multiplications : je lui avais enseigné face à la méthode que j'avais moi-même apprise. Actuellement c'est une tout autre méthode qui n'a rien avoir et j'ai juste pu me rendre compte que j'avais tout simplement déstabilisé. Elle ne savait plus sur quel pied danser entre la technique que je lui avais enseignée et</i>

	<i>celle de l'école et je me suis dit que je n'allais plus jamais faire ce genre de principe.</i>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Objectif 3 – Connaître les types de devoirs que les élèves réalisent de manière autonome et ceux qui développent leur responsabilisation

Thématique principale 5 : Types de devoirs donnés et autonomie

Sous-thématique 5.1 : Devoirs réalisables individuellement

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
Catherine (P3)	<i>Ça peut être des fiches où ils doivent mettre en application une théorie de grammaire qu'ils ont apprise (par exemple l'utilisation de a et à, les homophones, les calculs, additions, soustractions, multiplications, etc.).</i>
Anne (P1)	<i>Après, avec ces exercices où c'est tous les jours la même chose à faire et la même consigne (faire la colonne de calculs), je pense que l'élève a plus de chances de travailler seul et être autonome. A mon avis, pour être autonome et que ça soit clair, c'est souvent de la répétition (par exemple des multiplications, des divisions, des soustractions assez simples pour que l'élève soit capable de faire tout seul).</i>
Fabrice (E2)	<i>Je privilégierais à la maison des devoirs où l'enfant a des référence qui sont devant lui et il doit essayer de les mémoriser. Je peux donner l'exemple d'exercices écrits à faire, par exemple, en français : ça peut être une matière donnée en grammaire. Je pense que c'est ce genre d'exercices qui peuvent être faits en classe pendant un certain temps et être répétés à la maison dans le but de fixer la matière.</i>
Cédric (E3)	<i>Des répétitions où il y a le moins à réfléchir. C'est typiquement répéter le vocabulaire, les tables de multiplication, le drill des divisions. Je trouve que toutes ces tâches ce sont des travaux ennuyeux, pas passionnants, mais je pense que c'est les seuls devoirs qui respectent la directive selon laquelle les élèves doivent pouvoir faire leurs devoirs seuls. Typiquement le vocabulaire en allemand, c'est à la maison qu'on va l'apprendre et puis les livrets ou des terminaisons de verbes, mais surtout pas donner un truc où il y a trop à réfléchir et où il y a trop de réflexions.</i>
Alex (E3)	<i>En français pareil, même quand on travaille la compréhension de lectures, c'est aussi bien sûr pour faire lire les élèves, mais aussi les habituer à aller rechercher des informations, quelque chose qu'ils utiliseront plus tard.</i>

Sous-thématique 5.2 : Devoirs développant la responsabilité

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
Cédric (E1)	<p><i>Je pense que ça serait des devoirs où ils ont beaucoup plus de liberté. En anglais, j'aime bien leur donner des projets à faire où justement c'est eux qui gèrent complètement en fonction du sujet qu'ils ont choisi. On fait ça aussi en français. Ils devaient présenter un ouvrage : ils le choisissaient eux-mêmes, ils choisissaient eux-mêmes le support. Je laisse vraiment très libre, il n'y a que quelques items où j'ai demandé à ce qu'ils apparaissent comme le titre, etc. Mais après, ça reste hyper libre et là on voit que certains élèves se donnent à fond, ils font un PowerPoint parce qu'ils en ont l'envie, des dessins, ...</i></p>
Catherine (P3)	<p><i>Quelque chose de plus ouvert et moins restrictif. Il faut quand même, à mon sens, avoir des bases initiales pour chacun et après laisser partir l'enfant dans un cheminement qui serait le sien avec des activités plus personnelles et plus ouvertes, créatives. Ma fille elle a fait cet exposé sur le Kenya et elle a travaillé un max. parce qu'elle avait cette passion, il y avait cette envie de se dire « j'ai plein d'éléments, d'outils qui permettent de montrer aux autres quelque chose que je connais super bien ». Elle a éprouvé du plaisir et je trouve que bien souvent, il n'y a pas ce plaisir qui est éprouvé à travers les devoirs. Ça partait d'elle, un choix personnel et quelque chose vraiment de l'ordre du valorisant. Il y a une autonomie qui s'est créée et qui n'était pas présente auparavant. C'est aussi un thème qu'elle avait elle-même choisi et que personne ne lui avait imposé.</i></p>
Anne (P1)	<p><i>Je pense qu'ils seraient même plus autonomes avec un devoir comme ça qu'un exercice répétitif, parce que ça sera moins embêtant pour eux de le faire. Ça peut être décrire des vacances, faire un exposé sur des vacances, sur quelque chose qu'ils ont vu à l'école, sur une émission vue en classe, ... Moi j'étais surprise de voir tout ce que *** avait trouvé, parce qu'il n'a pas demandé une seule fois mon aide. Il a fait ses recherches avec son copain sur Google, etc. Donc ce genre de devoir je pense que c'est plus motivant. L'autonomie c'est aussi une question de motiver les élèves.</i></p>

Sous-thématique 5.3 : Paradoxe entre autonomie et responsabilité

Acteurs concernés : enseignants et parents	Extraits (verbatim)
Cédric (E1)	<p><i>C'est peut-être hors sujet mais j'ai presque l'impression qu'il faudrait un enseignant par élève comme un médecin par patient ou en tout cas une forte présence pour ce genre de devoirs créatifs. En fait, je me rends compte qu'un devoir ne peut presque pas développer l'autonomie et la responsabilité, parce que ceux qui développent l'autonomie c'est des trucs répétitifs et ennuyants et ceux qui développeraient vraiment la responsabilité comme des exposés et bien il faut la présence d'un adulte.</i></p>

Julie (P2)

Je pense que ces devoirs « exposés » c'est les devoirs qui responsabilisent le plus, mais c'est aussi ceux que les élèves auront le plus de peine à faire individuellement, si l'enseignante ou l'enseignant ne dit pas où aller chercher les informations et tout.

Annexe 6 – Recensement des réponses (questionnaire)

Questionnaire destiné aux élèves de 7-8ème Harmos

Recensement des réponses

Nombre de participant·e·s : 21 élèves

1. Dans quel degré de ta scolarité es-tu actuellement ?	
7H	7
8H	14

	2. Quels sont les devoirs que tu réalises seul·e ? Sous-thème : Devoirs réalisables individuellement
D	• Les fiches hebdo de maths et les fiches hebdo de français. Les maths, des calculs . Le français, un texte avec des questions .
MD	• Les fiches hebdomadaires de français (lecture et question). La lecture de vocabulaire (allemand, anglais).
D	• Les calculs de maths, français texte avec des questions .
D	• La fiche hebdo de français (compréhension écrite), les calculs de la fiche hebdo de maths (s'ils sont assez simples).
TD	• Les fiches hebdo de français et de maths. Maths : calcul et problème . Français : texte et questions .
TD	• Les fiches hebdo de maths : les calculs . Mes fiches hebdo et mon cahier mes mots. Maths : problèmes et calculs . Français : texte à lire et répondre aux questions .
TD	• Les colonnes de maths (fiches hebdo), les fiches de français (fiches hebdo). Maths : calcul (x, /, -, +) et problèmes . Français : lecture d'un texte et répondre aux questions .
MD	• Les fiches hebdomadaires de maths (calculs), les fiches hebdomadaires de français (texte avec des questions) et évaluation .
D	• Les maths tous les jours (sauf les petits mais costauds et quelques autres exercices), calculs . Fiche hebdo de français (compréhension écrite).
TMD	• Fiche hebdomadaire. Fiche de calculs, résolution de problèmes. Test de géographie, test d'histoire .
MD	• Des fiches hebdomadaires de maths et de français. On répond à des questions, on fait des calculs . Des répétitions pour des tests (je me fais souvent aider, mais quelques fois je les fais seule).
TMD	• Les fiches hebdo de maths (calculs et problèmes) et des fiches hebdo de français (texte à lire et des questions sur le texte). Parfois quelques tests aussi .
D	• Maths les calculs mais ça dépend des calculs s'ils sont faciles ou difficiles, français la lecture du texte sur la fiche hebdo de la semaine.
TD	• Les devoirs de maths (fiches hebdo, calculs + problèmes), des fois je demande de l'aide pour un problème. Les devoirs de français (fiche hebdo, textes + questions), je demande aussi si je ne comprends pas, mais c'est assez rare.
TD	• Le français (grammaire, orthographe, conjugaison,...) , les maths (fiches de problèmes) et toutes les autres branches sauf l'anglais, l'allemand .
T	• Les problèmes de maths.
MD	• Tout, je n'ai pas d'aide autre que la maîtresse. Mais c'est : en français : grammaire, orthographe, vocabulaire etc. En maths : le plan, division, soustraction, addition , etc. En histoire répéter les tests . Géo, répéter tests .

M	• répéter les livrets, apprendre une poésie
MD	• Faire des verbes sur l'ordinateur, phrases à trous, recopier dictée.
D	• <i>Quand il y a des exercices à faire (écrit) je les fais seule, mais quand il y a de grands tests à répéter j'ai besoin d'aide.</i>
D	• Fr : verbes à conjuguer. Maths : calcul.

- **M** (8) : mémorisation (vocabulaire, livrets, poésie, dictée, termes de géographie/histoire)
- **T** (8) : transfert (problèmes de mathématiques)
- **D** (19) : drill (calculs en colonnes, textes avec des questions, conjugaison de verbes, homophones)

3. Est-ce qu'une personne t'aide à faire tes devoirs ?			Sous-thème : Types d'interventions parentales
Oui	21	Qui ?	<ul style="list-style-type: none"> • Ma maman, sœur • Ma maman • Maman, papa, Julie (prénom fictif) un peu • Maman, papa • Ma mère • Ma maman, mes grands-parents ou mon grand-frère • Ma maman (parfois) • Ma maman, mon papa, très rare mon frère • Ma maman, ma petite sœur • Ma grande sœur et ma maman • Ma maman • Ma maman • Mon père • Mère • Ma sœur • Ma maman • L'EJC • Ma maman • Mon papa, ma maman • Ma maman • Ma maman, mon grand-papa
Non	0		

- Maman : 18
- Papa : 5
- Frère et/ou sœur : 7
- Grands-parents : 2
- EJC (école à journée continue) : 1

4. Si oui, que fait cette personne pour t'aider lorsque tu effectues tes devoirs ? Comment t'aide-t-elle ?		Sous-thème : Types d'interventions parentales
E	• Ma maman m' explique les exercices, m'aide dans ce qui est le plus difficile pour moi.	
A	• Elle m'aide pour les dictées, pour les poésies : comment je peux me rappeler pour des phrases, me montre quels gestes je peux faire (à la poésie on doit faire un petit plus (bonus). On peut faire par exemple : dessins, gestes, déguisements...). Elle m'aide aussi pour mon voc (d'allemand, anglais, etc.).	
E	• En faisant les devoirs avec moi mais ils ne me donnent pas les réponses , ils essayent de m' expliquer la consigne	
E /	• Elle m'aide à comprendre un problème ou un exercice et me fait répéter une dictée ou mon vocabulaire (anglais, allemand)	

Ev	
Ev	• Ils me dictent mes dictées. Ils me font réciter mes poésies. Ils m'aident pour l'anglais et l'allemand
A	• Si je ne comprends pas un exercice ou si j'ai besoin d'une stratégie pour faire une sorte de calcul.
P	• En regardant les exercices à faire et en vérifiant si j'ai fait mes devoirs
A	• Elle me fait des tableaux, des fiches pour que je retienne tout ce que j'apprends. Des moyens mnémotechniques aussi.
E	• Ils m' expliquent ce que je ne comprends pas.
E	• L'EJC lit la consigne et m'aide à le faire. Ma famille lit la consigne et m'aide à le faire .
Ev	• Elle me fait répéter mon voc. d'allemand et d'anglais. Elle me dicte ma dictée. Me fait répéter mon histoire, géo quand nous avons des tests et également ma science.
E / Ev	• Pour le problème de la fiche hebdo de math, ils m' aident à comprendre la donnée et comment réussir le problème . Ils m'aident à répéter pour le test (vocabulaire d'allemand, d'anglais, les dictées apprises, les poésies et autres tests).
Ev	• Ils me questionnent sur mes tests.
E	• Elle me lit la consigne plusieurs fois .
Ev	• Elle me questionne sur mes vocabulaires.
Ev	• En dictée, ma maman me dicte la dictée à apprendre, en maths elle me fait des calculs oraux , en histoire (ou éthique ou géo) elle me pose des questions sur les textes à apprendre ou sur les fiches.
E / Ev	• Si c'est pour répéter une dictée elle me la dicte et elle m' explique mieux la consigne de façon à ce que je la comprenne.
C	• Corriger orthographe
E	• M' explique la consigne , me fait un exemple . Exemple 48x90, tu prends le 4 et tu fais x 9, le 8x0, mets ça ensemble.
E / Ev	• En m' expliquant la consigne quand je n'ai pas compris. A répéter les maths et les dictées apprises.
A	• Elle me donne des conseils , elle me fait réviser .

- Prendre connaissance des devoirs et superviser (1) : vérifier que les devoirs soient faits
- Evaluer, poser des questions (9) : dicter le vocabulaire ou des phrases, questionner oralement (faire répéter les tests), faire réciter une poésie
- Apports d'idées ou pistes (4) : conseils pour réviser, moyens mnémotechniques, stratégies
- Correction (1) : correction orthographique
- Expliquer la consigne et/ou le contenu (10) : expliquer l'exercice/le problème, lire/expliquer la consigne, faire un exemple

5. Comment qualifies-tu l'aide apportée par cette personne pour mieux comprendre tes devoirs ?	
<i>Sous-thème</i> : Difficultés rencontrées dans l'accompagnement	
Très utile	13
Assez utile	5
Pas très utile	1
Pas du tout utile	2

	6. De quoi as-tu besoin pour pouvoir faire tes devoirs seul-e, sans demander l'aide d'une personne adulte ? <i>Sous-thèmes</i> : Conditions relevant de la pratique enseignante / du cadre familial / des élèves
CF / E	Du silence et être isolé . Avoir mon matériel déjà prêt.
E	De mon téléphone , des livres (à la maison)
PEa	Il faudrait qu'on ait vu comment réaliser le problème de math en classe , les calculs aussi s'il y a des difficultés et qu'on ait expliqué les questions plus difficiles de la fiche de français.
CF / PEa	D'un environnement calme et que le prof explique bien le devoir
E / PEa	Crayon, gomme, (stylo), la fiche de devoir, stabilo (ça dépend), que la maîtresse explique bien et c'est tout.
PEa	Qu'on m' explique bien la consigne
E	D'un crayon ou d'un stylo et une gomme, ma trousse, ma règle et mon cahier.
CF	De calme
CF	Du calme et de la concentration .
PEa	Avoir compris ce que je dois faire.
PEa	Que les enseignants expliquent comment faire certains calculs
PEa	D' explications des exercices et de rien d'autre.
PEa	Que le professeur nous explique ce que l'on doit faire et qu'on fasse un exemple en classe .
CF	D'être seul dans mon salon ou dans ma chambre avec de la musique .
PEa	Qu'on m' explique les termes et que je comprenne les exercices.
PEb	Que le prof nous donne des trucs pour apprendre les tests
CF	J'ai besoin de la musique ou alors un animal près de moi pour pouvoir le caresser. Ou alors d'une pièce isolée sans bruits , cela dépend de mon humeur.
PEa / E	Une explication un exemple , en maths une calculatrice , en français ne pas oublier de prendre mon Bescherelle .
E / PEa	Un dictionnaire , un crayon , une gomme , que la maîtresse explique la consigne et faire des exemples et écouter en classe .
PEa	Que la maîtresse fasse un exemple et explique bien la consigne .
PEb	Le prof devrait nous donner des astuces pour apprendre le voc seul.

- Conditions relevant de la **pratique enseignante** (14) : explication/clarté de la consigne et des attentes (a=12), développer les stratégies d'apprentissage (b=2)
- Conditions relevant du **cadre familial** (6) : lieu/environnement de travail (calme ou musique)
- Conditions relevant des **élèves** (6) : avoir ses affaires (livres, crayons, gomme, règles, fiches, cahiers,...)

	7. Selon toi, qu'est-ce qu'un devoir idéal ? Pourquoi ? Sous-thème : Devoirs développant la responsabilité Sous-thème : Choix des devoirs à domicile
D	Les devoirs idéaux sont des devoirs pas trop compliqués et adaptés à mes problèmes de trouble de l'attention
D	Selon moi, un devoir idéal devrait être choisi en fonction de où on a plus de peine. Moi j'aimerais plus m'entraîner pour les divisions par exemple.
P	Un exposé individuel parce que j'adore faire des exposés et puis parce que tu peux faire comme tu veux.
P	J'aimerais qu'on ait une journée où on doit présenter nos animaux (qu'on puisse les amener à l'école)
P	Ecriture-lecture d'une histoire qu'on présente à la classe
P	Plusieurs devoirs libres qu'on montre après aux autres.
P	Un exposé en groupe sur un pays qu'on choisit.
P	Un devoir du genre quelque chose où on doit faire des recherches. Par exemple si on a un projet sur les abeilles en classe.
P	Un devoir fait sur ordi . On trouve un jeu cool pour faire des calculs par exemple et après on présente en classe
D	De nous fixer un objectif dans la matière qu'on veut et le prof nous donne des devoirs pour atteindre l'objectif qu'on a choisit , de faire un objectif que nous on veut.
P	Un texte à écrire sur le thème de notre choix . Un dessin d'un paysage.
P	Ce serait une affiche (format A4) qu'on doit préparer pour présenter un truc de notre choix (animal, pays, ville, famille,...)
P	Ecrire une lettre pour une copine de l'autre classe
P	Le devoir idéal c'est des exposés par deux.
P	Faire un dessin, des exercices de gym et apprendre un chant et après présenter tout ça à la classe.
P	J'adore faire des exposés ou bien devoir lire un livre et présenter à la classe car c'est motivant .
P	Un exposé sur un bricolage qu'on a fait avec nos parents
P	Devoirs de présenter des animaux ou de le caresser, porter etc.
P	Devoir dessiner , faire du bricolage , faire ce qu'on veut .
P	Dessin parce que j'aime le dessin et faire un exposé libre .
P	Choisir un sport et présenter des objets qu'on a à la maison

- **Projet, recherche et présentation (18) :** exposé (individuelle ou à deux) sur un thème à choix, présenter un objet/bricolage/animal ou une lecture, effectuer une recherche, écriture pour un destinataire
- **Devoirs adaptés aux besoins et aux difficultés (3)**

Remarque(s) personnelle(s)

- *On a beaucoup trop de devoirs et pas assez de temps pour les faire. Je fais du foot et je joue de la batterie donc des fois mes parents ils font mes devoirs comme ça c'est fini.*
- *Je ne sais pas trop quoi penser des devoirs parce que ça prend du temps libre, mais ça m'aide quand même.*
- *J'apprends mal quand il y a du bruit.*
- *Je n'ai pas de remarques.*