

La restriction des devoirs dans le canton de Berne : les
impacts sociaux et les pratiques pédagogiques du point de
vue des enseignant·e·s de 7-8^{ème} Harmos

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Julie Rohrer
Sous la direction de : Claude Hauser
Delémont, 20 avril 2021

Ce dossier est rédigé au masculin afin de faciliter la lecture, il n'incombe en aucun cas une discrimination de genre. Les termes utilisés conviennent tant aux personnes de sexe féminin que masculin.

Remerciements

Avant de débiter la lecture, il me semble essentiel de remercier les personnes qui m'ont soutenue dans l'élaboration de mon travail de mémoire. À commencer par mon directeur de Bachelor, Monsieur Claude Hauser, pour son soutien et ses nombreux conseils m'ayant permis de guider mes réflexions et de m'améliorer dans cette recherche.

Également un grand merci aux cinq enseignants qui ont généreusement pris le temps de s'entretenir avec moi et de partager leurs riches expériences professionnelles.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, mes proches et mes amis pour leur aide et la relecture de ce dossier.

Résumé

Le sujet des devoirs à domicile est un thème qui engendre depuis de nombreuses années des débats, autant dans le domaine de l'enseignement qu'au sein de la société. Suite à la nouvelle restriction des devoirs depuis août 2019 dans le canton de Berne, différents points de vue s'opposent ce qui complexifie davantage cette thématique.

Ce travail comporte des recherches sur le thème des devoirs et permet de mettre en évidence les impacts sociaux et pédagogiques que peuvent engendrer les devoirs à domicile sur les élèves. La méthode de travail consiste à se documenter, poser des hypothèses et de les vérifier auprès d'enseignants de 7-8ème Harmos sous forme d'entretiens semi-directifs. Ces informations collectées permettront de comparer réalité du terrain et théorie.

Le but premier de ce travail est de comprendre quelles modifications des pratiques pédagogiques pourraient être mises en place, suite à la restriction des devoirs. Puis, le second objectif consiste à saisir quelles stratégies les enseignants pourront proposer afin de compenser la diminution du temps de travail à domicile.

Cinq mots clés :

Inégalités

Devoirs à domicile

Pratiques d'enseignement

Apprentissage

Enseignants

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Depuis l'application de la nouvelle loi sur les devoirs, avez-vous modifié la nature des tâches soumises à vos élèves ? Si oui, de quelle façon ?</i>	25
<i>Tableau 2 : Quel(s) type(s) de devoirs serait le plus adapté afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison ?</i>	26
<i>Tableau 3 : Lors de la distribution des devoirs, pratiquez-vous la différenciation ?</i>	28
<i>Tableau 4 : Estimez-vous le temps fixé par l'instruction publique suffisant ?</i>	31
<i>Tableau 5 : Lors de la distribution des tâches, comment estimez-vous le temps qu'un élève passera à faire ses devoirs ? Comptabilisez-vous les devoirs en termes de durée ou de quantité ?</i>	33
<i>Tableau 6 : Avez-vous trouvé un moyen de contrôle du temps passé aux devoirs ?</i>	35
<i>Tableau 7 : Idéalement quelles stratégies pourraient être mises en place afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison ?</i>	36
<i>Tableau 8 : Quelle serait, selon vous, une répartition adéquate des tâches sur la semaine tout en respectant le temps à disposition ?</i>	38
<i>Tableau 9 : Suite à cette limite de temps, pensez-vous que les enfants apprennent mieux ou au contraire moins bien qu'auparavant ?</i>	39
<i>Tableau 10 : Pensez-vous que cette diminution du temps de travail à la maison permettra une égalité ?</i>	42
<i>Tableau 11 : Quelles stratégies pourriez-vous adopter afin de favoriser une meilleure égalité suite à cette nouvelle loi ?</i>	44
<i>Tableau 12 : Stratégies mises en place</i>	47

Liste des annexes

<i>Annexe I : Guide d'entretien</i>	I
<i>Annexe II : Contrat de recherche</i>	III

Sommaire

Introduction	1
Chapitre 1. Problématique.....	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....	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 Les devoirs à domicile	6
1.2.1 Définition et bref historique.....	6
1.2.2 Les enseignants et les devoirs	7
1.2.3 Une pratique bien différente	8
1.2.4 Un renvoi aux inégalités	12
1.2.5 La restriction des devoirs dans le canton de Berne.....	14
1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche.....	16
1.3.1 Identification de la question de recherche	16
1.3.2 Objectifs (ou hypothèses) de recherche.....	16
Chapitre 2. Méthodologie.....	17
2.1 Fondements méthodologiques.....	17
2.1.1 Recherche qualitative	17
2.1.2 Démarche compréhensive.....	18
2.1.3 Approche hypothético-déductive	18
2.1.4 Enjeu ontogénique.....	19
2.1.5 Objectif à visée heuristique	19
2.2 Nature du corpus	20
2.2.1 Récolte des données.....	20
2.2.2 Guide d'entretien	21
2.2.3 Protocole de recherche	21
2.2.4 Échantillonnage	22
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	23
2.3.1 Transcription.....	23
2.3.2 Traitement des données.....	23
2.3.3 Méthode et analyse	24
Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats	25
3.1 Axe 1 : la nature des tâches à domicile	25

3.1.1	Synthèse de l'hypothèse 1	29
3.2	Axe 2 : la durée des devoirs.....	31
3.2.1	Synthèse de l'hypothèse 2	40
3.3	Axe 3 : l'égalité des chances	42
3.3.1	Synthèse de l'hypothèse 3	45
Conclusion	46
Références bibliographiques.....		50
Annexes		I

Introduction

Dès ma première année de formation, une thématique faisait régulièrement débat au sein des établissements scolaires : les tâches à domicile. Le domaine des devoirs est complexe, c'est un élément qui resurgit couramment autant dans l'enseignement que hors du cadre scolaire. Cette pratique pédagogique est en perpétuelle évolution ce qui démontre une certaine envie d'améliorer l'enseignement afin de répondre aux besoins de la société actuelle. Ce nouveau dynamisme tente de combler les inégalités auxquelles les individus peuvent être confrontés dans leur vie quotidienne. Ainsi, une nouvelle prescription est entrée en vigueur dès août 2019 pour diminuer le temps de travail à la maison.

Le canton de Berne a mis en place des temps de travail différents selon les degrés scolaires :

- 3H et 4H : 30 minutes par semaine, à partir d'août 2019 ;
- 5H à 8H : 30 à 45 minutes par semaine, à partir d'août 2019 ;
- 9H à 11H : 90 minutes par semaine, à partir d'août 2019.

(communiqué de presse de la Direction de l'instruction publique, 2018, p.1)

Ce projet s'intéresse aux élèves de 7-8^{ème} Harnos. Ces deux années scolaires sont conséquentes en matière de nouveaux apprentissages. Ainsi, le but de cette recherche est de comprendre les modifications pédagogiques et les stratégies que les instituteurs pourraient mettre en place afin de compenser la diminution du temps de travail à domicile.

En tant que future enseignante, je devrai également effectuer des choix et planifier mon enseignement selon mes connaissances théoriques et pratiques. Pour sélectionner la méthode qui d'après moi est la plus appropriée, il est intéressant de côtoyer d'autres instituteurs afin de comprendre les raisons qui les poussent à adopter leurs propres moyens. Ces échanges permettront de construire un « soi » professionnel en me nourrissant de réflexions d'enseignants expérimentés.

Les recherches théoriques que j'ai effectuées au sujet de cette nouvelle prescription sur le travail scolaire à domicile et les stages pratiques m'ont menée à diverses réflexions : quel(s) type(s) de devoirs est source d'inégalités ? Quels moyens les instituteurs pourront adopter afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison ? La restriction des devoirs permettra-t-elle une meilleure égalité ?

Afin de répondre à mes questionnements, je me suis entretenue avec des enseignants expérimentés. En effet, ces derniers sont les premiers acteurs clés dans la pratique des

devoirs à domicile. Ce sont eux qui adoptent des stratégies et qui construisent les tâches les plus adéquates à soumettre à leurs élèves.

Plan de travail

Ce mémoire est composé de trois grandes parties distinctes : la problématique, la méthodologie et l'analyse/l'interprétation des résultats.

Dans le premier chapitre, des contenus tirés de la littérature concernant les devoirs à domicile sont exposés. Cette section comprend également des hypothèses de recherche qui permettent une continuité dans le travail. Dans la deuxième partie, les fondements méthodologiques sont cités ce qui permet de fixer un cadre de recherche notamment en explicitant la récolte de données et l'enquête sur le terrain. Puis, le troisième chapitre comprend l'analyse et l'interprétation des données. En effet, des comparaisons entre la littérature et la recherche sur le terrain sont réalisées afin de mettre en lumière les analyses permettant de répondre aux hypothèses et à la question de recherche.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Le choix du thème des devoirs à domicile résulte d'un besoin personnel de répondre à certaines interrogations. Suite à la restriction des devoirs dans le canton de Berne depuis août 2019, d'autres questionnements ont émergé, ce qui conforte ma décision d'aborder cette thématique. Ce travail de mémoire est une opportunité pour moi, future enseignante du canton de Berne, de trouver une réponse à mes questions. Ceci dans l'optique de me perfectionner dans ce domaine et de m'informer des changements pédagogiques que peut occasionner cette nouvelle procédure.

À travers ce dossier, la réflexion est dirigée sur plusieurs aspects de l'évolution des pratiques pédagogiques en lien avec les devoirs à la maison en 7-8^{ème} Harnos. Ce processus me permet de connaître les dispositifs qui pourraient être mis en place par les instituteurs, afin de combler la diminution du temps de travail scolaire à la maison. De même que la compréhension des stratégies qu'ils pourront adopter tant dans leur enseignement, que dans la pratique des tâches à domicile. Ce dossier cible les pratiques enseignantes dans le domaine des devoirs et les différents types d'inégalités qui touchent les élèves dans le travail hors de la classe.

En effet, l'introduction récente sur le terrain de cette loi justifie davantage ce choix de thématique. Ce sujet n'a pas encore fait l'objet d'une étude approfondie. C'est pourquoi aucune source théorique dans le canton de Berne n'est disponible à ce jour.

1.1.2 Présentation du problème

Le sujet des tâches à domicile est un thème qui touche la majeure partie de notre société suisse. Comme le mentionne Perrenoud (1994), les devoirs à la maison sont un sujet indéfini, car entre autres, tout le monde peut donner son avis en s'appuyant sur son expérience, ses valeurs et sa conception de l'éducation.

Cependant, chaque enfant en âge de scolarité y est confronté au quotidien. Le travail à domicile concerne également les enseignants qui sont des acteurs clés de cette pratique, ainsi que certains parents qui soutiennent leurs enfants dans ce processus. Les différents protagonistes ont des avis divergents quant aux tâches à la maison ce qui génère de nombreux débats (Glasman, 2004). Ainsi, comme le mentionne Glasman, après chaque argument proposé « [...] partisans et opposants s'affrontent sur le sens, l'utilité, les caractéristiques du travail à la maison. » (p.16) Il est alors difficile de se faire une réelle opinion de leurs fonctions

dans la vie des élèves. De plus, comme l'énoncent Favre et Steffen (1988), cette pratique des devoirs est à la fois « désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisant et source de tension. » (cité par Glasman, 2004, p.16). Cette citation illustre que de tout temps, les apprentissages à la maison suscitaient déjà des réflexions et remises en question sur son application et son utilité selon les différents acteurs.

Suite à la rentrée d'août 2019, le canton de Berne a amené un grand changement dans l'application d'une nouvelle pédagogie. Ceci en appliquant une restriction du temps de travail à la maison afin de limiter les inégalités engendrées par cette pratique pédagogique. Ainsi, la mise en place de cette nouvelle loi démontre que la pratique des tâches est en perpétuelle évolution. En tant qu'enseignant, il est important de s'adapter aux changements en cherchant à faire évoluer sa profession. Une fois de plus, cette directive sur les devoirs amène à de nombreux débats et une remise en question des moyens employés dans la pédagogie actuelle. C'est pourquoi il est intéressant de comprendre pour quelles stratégies les enseignants vont opter afin de compenser cette diminution des devoirs.

Cependant, les apprentissages à la maison sont un thème essentiel dans notre pratique professionnelle, car nous y serons confrontés au terme de notre formation. Il est intéressant de solliciter l'avis d'enseignants afin d'obtenir des outils concrets pour notre début de carrière professionnelle. Avant de se plonger dans la thématique de la restriction des devoirs et de se rendre sur le terrain pour répondre à nos questions, plusieurs interrogations sont en suspens concernant cette thématique :

- Quelle est l'origine des devoirs à la maison ? Quelle est leur utilité ?
- Quel rôle jouent les enseignants dans les devoirs à domicile ?
- Quels types d'inégalités sont engendrés par les tâches à la maison ?
- De quelle manière les instituteurs planifient-ils leur enseignement en lien avec les leçons à la maison ?
- Que stipule la loi sur la restriction des devoirs dans le canton de Berne ?

Afin de répondre à ces questionnements, ce travail s'appuie sur divers ouvrages et revues scientifiques traitant du thème des leçons à domicile.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Dès le début de ma formation à la HEP-BEJUNE, les devoirs à domicile ont suscité mon attention. J'ai été confrontée à la mise en place de la restriction des tâches lorsque j'effectuais mon stage 2.1 à Reconvilier dans une classe de 7^{ème} Harnos. Lors de cette pratique

professionnelle, j'ai constaté que l'introduction de cette directive ajoutait d'autres questionnements/débats chez les enseignants de ce village précité. Ces derniers étaient réticents à cette nouvelle loi, ils ne comprenaient pas la façon dont ils pourraient compenser cette diminution du temps de travail à la maison. Devraient-ils les introduire dans leurs cours ? Cette possibilité n'était pas envisageable étant donné le programme annuel chargé.

En tant que future enseignante, je serai amenée à distribuer des devoirs aux élèves, tout en respectant cette procédure. Je trouve donc cette recherche judicieuse, afin de m'outiller au mieux en m'appuyant sur des ouvrages scientifiques. Mes lectures me permettront de percevoir les divers problèmes causés par les devoirs.

À travers ce mémoire, je souhaite non seulement me documenter par le biais d'ouvrages scientifiques, mais également m'entretenir avec des instituteurs. En me déplaçant sur le terrain, j'obtiendrai des éléments concrets qui seront employés dans des classes de 7-8^{ème} Harmos permettant une évolution avec cette nouvelle loi. Ainsi, ces informations récoltées peuvent être bénéfiques aux enseignants pour le début et la suite de leur carrière professionnelle. Certes, toutes ces stratégies actuelles peuvent potentiellement être appliquées en sachant qu'elles évolueront. Il sera intéressant dans un futur proche de comparer les stratégies qui figureront dans ce dossier à l'évolution qui se fera dans les prochaines années lorsque ce domaine aura fait l'étude d'une recherche plus approfondie.

1.2 Les devoirs à domicile

1.2.1 Définition et bref historique

Définition

Le sujet des devoirs à domicile est un thème ancien qui a vécu de véritables changements durant ces derniers siècles. Le terme « devoirs » est interprété de diverses manières au fil des années (Rayou, 2009). Il est alors judicieux de le situer dans notre époque en le définissant selon plusieurs auteurs avant de poursuivre avec son histoire. D'après Maulini (2016), « Ce que l'on appelle « devoirs », « devoirs à domicile », « tâche » ou « travail à la maison. » (p. 1) est un travail scolaire que tous les enfants doivent réaliser en autonomie en dehors des heures de cours. Ces travaux consistent à réviser des notions vues en classe ou au contraire d'assimiler de nouveaux apprentissages. Humbeek *et al.* (2018) formulent une seconde définition : « [...] activité scolaire réalisée à la maison en vue d'entraîner une compétence acquise en classe et/ou de vérifier le niveau de performance atteint par l'enfant en fonction des apprentissages effectués à l'école. » (p.122). Glasman (2004), quant à lui, énonce les mêmes propos lorsqu'il évoque l'investissement des élèves dans le travail scolaire. Il cite, « [...] on attend également d'eux qu'ils prolongent la journée scolaire le soir dans la sphère familiale. » (Glasman, 2004, p.15)

Dans ce dossier, nous aborderons également la notion de la pratique des devoirs. Il est alors judicieux de définir ce concept. Selon Laurent Talbot (2008), le mot « notion » était employé pour évoquer ce que l'enseignant effectue dans sa classe. Cette « notion » bien trop restrictive a été remplacée par le terme « pratique » qui caractérise ce que réalise l'instituteur au sein d'une situation pédagogique et didactique particulière.

Le terme de différenciation est également employé dans ce dossier. Ainsi, il est donc important de le préciser. Legrand (1986) évoque que la différenciation découle de l'action réalisée par l'instituteur en variant ses méthodes et modes d'apprentissage en fonction de l'hétérogénéité et des besoins des écoliers. Ainsi, la différenciation respecte les dissemblances pour les dépasser et évite de renforcer les inégalités en lien avec les apprentissages.

Historique

L'historique des devoirs à domicile est un élément primordial dans ce travail. Selon Rayou (2009), il est nécessaire de s'intéresser au passé scolaire afin de mieux comprendre les tensions qui subsistent aujourd'hui.

Suite à de nombreux travaux, des chercheurs démontrent que le travail à la maison existe depuis plusieurs siècles. Un fragment de tablette rédigée à Sumer il y a 4000 ans confirme ces affirmations :

J'ai récité ma tablette et pris mon repas ; j'ai préparé ma nouvelle tablette, j'ai écrit dessus, je l'ai remplie ; après ils m'ont donné mon travail oral et, dans l'après-midi, ils m'ont donné mon travail écrit. Je suis rentré chez moi... J'ai lu ma tablette et mon père était content... « Réveille-moi tôt demain. Je ne dois pas être en retard, sinon mon maître me fouettera ». Je suis arrivée avant mon maître. Je l'ai salué avec respect. Mon maître a dit : « ton écriture n'est pas bonne » et il m'a fouetté. Il m'a dit : « tu n'as pas bien pratiqué l'art du scribe. » (Rayou, 2009, p.9)

Dans ces quelques lignes, Rayou (2009) démontre l'ancienneté de la pratique des devoirs qui était certes abordée de manière différente, mais qui rejoint le fonctionnement des tâches actuelles. Chaque soir, tous les élèves scolarisés emmènent à la maison des leçons qu'ils doivent réaliser pour l'école. Ceci afin d'acquérir certaines règles sociales, intellectuelles et morales.

En 1956, la France interdit la pratique des devoirs à domicile (Glasman, 2004) alors qu'actuellement, la conseillère d'Etat vaudoise, Madame Cesla Amarelle, relance les débats et demande de cerner à nouveau les enjeux de l'école. Cette décision permet au domaine des tâches à domicile de poursuivre son évolution et de se substituer par de nouvelles pratiques. Selon Rayou (2009), les changements les plus conséquents se sont produits durant ce dernier siècle. D'anciens termes sont réutilisés de nos jours avec un nouveau sens et d'autres ont disparu. « Lire, copier, rédiger, apprendre, faire des exercices. » (p.17) ont toujours été des tâches à opérer en dehors des heures d'école.

1.2.2 Les enseignants et les devoirs

Les instituteurs sont des acteurs clés dans la pratique des devoirs. Selon Meirieu (2000), les enseignants conduisent les élèves à la vérité. Ce sont eux qui sélectionnent les tâches, les planifient et les transmettent à leurs élèves. Ils sont relativement libres quant à cette démarche et aux types de devoirs soumis aux écoliers. Les instituteurs doivent tout de même, comme nous allons le découvrir par la suite, se référer à certaines directives cantonales.

Avant de poursuivre avec les tâches à domicile, attardons-nous sur les responsabilités des instituteurs quant à la planification de l'enseignement en lien avec le travail à la maison.

Les devoirs de l'enseignant selon l'ordonnance sur le statut du corps enseignant (2007) :

¹L'enseignement comprend notamment la planification, la préparation, l'organisation, la dispensation des cours et leur évaluation.

²Les membres du corps enseignant conçoivent l'enseignement de telle sorte qu'il permette la réalisation des objectifs de formation et facilite les processus d'apprentissage.

³Ils évaluent le travail des élèves ainsi que des apprenants et apprenantes. Cette évaluation sert à l'analyse, aux bilans de situation, à la promotion de l'apprentissage et à la sélection. (p.20)

De plus, l'instituteur inclut les préparations d'évaluations et veille à répartir judicieusement le travail sur toute la semaine. Selon les dispositions générales complétant le Plan d'études romand (PER, 2019) « Les devoirs à domicile doivent être intégrés dans la planification de l'enseignement. » (p.31)

Dans ces directives, nous constatons qu'aucune loi n'oblige les instituteurs à adopter des planifications d'enseignement selon une méthode précise. Beson et Glasman (2004) confirment ces propos : « Les devoirs ne s'inscrivent que très rarement dans une politique d'établissement et sont guidés par des choix individuels. » (cité par Rayou, 2009, p.54). Le rôle des enseignants est donc d'organiser leur planification afin d'accompagner au mieux les élèves pour qu'ils atteignent les objectifs fixés par le Plan d'études romand (2019). Selon Clark et Yinger (1979), les enseignants cherchent des stratégies puis planifient pour répondre à leurs besoins personnels. Ils s'organisent dans leur processus éducatif pour atteindre les objectifs annuels (cité par Wanlin, 2009). Nous constatons alors que la planification d'enseignement est un élément primordial dans l'organisation de la distribution des devoirs.

1.2.3 Une pratique bien différente

Comme nous avons pu le constater, les enseignants sont libres quant à la pratique des devoirs à la maison, du moment qu'ils promeuvent une continuité chronologique dans les apprentissages et l'atteinte des objectifs annuels (Clark & Yinger, 1979 ; cité par Wanlin, 2009). En effet, sur le terrain nous pouvons observer des modes de fonctionnement différents d'un instituteur à l'autre en termes de contenu des devoirs.

Types de devoirs à domicile

Il existe des diverses tâches soumises aux élèves par les enseignants. La catégorisation la plus récente a été réalisée par Lee et Pruit (1979) :

- Les « devoirs de pratique » qui ont pour but de renforcer les acquis.
- Les « devoirs de préparation » qui donnent aux élèves des informations quant à la nouvelle matière qui va être abordée lors du prochain cours (prérequis).
- Les devoirs de prolongement qui utilisent un savoir dans un autre contexte (transfert).
- Les « devoirs de créativité » qui permettent à l'élève d'organiser ses connaissances sur le sujet (cité par Hong, Topham, 2000 ; cité par Glasman, 2004, p.25).

Glasman (2004) mentionne que les tâches de prolongement creusent les inégalités et devraient donc être évitées. Il évoque qu'au contraire, les tâches répétitives doivent être favorisées, elles permettent « [...] l'acquisition d'automatismes et de routines nécessaires à l'apprentissage [...] » (Glasman, 2004, p.25). De plus, Glasman évoque que certaines compétences doivent devenir des réflexes pour permettre à l'élève de progresser. Ainsi, Rayou (2009) conforte cette opinion en énonçant que pour les enseignants, le but du travail à la maison est d'ancrer les apprentissages. Les tâches à domicile doivent entraîner la mémorisation. Il énonce que les matières doivent faire l'objet d'une répétition sur toute l'année afin d'être fixées dans la mémoire.

Selon l'étude de Glasman (2004), certains enseignants disent passer le 20% de leur temps hebdomadaire à l'élaboration des devoirs à domicile. Cependant, les instituteurs se plaignent des programmes trop chargés. Ils décident alors d'utiliser les devoirs à domicile pour les tâches de mémorisation et répétition qui ne demandent à l'enfant ni réflexion ni aide extérieure.

Pourtant, ces méthodes sont exposées à de nombreuses polémiques. Selon Rayou (2009), les enseignants se questionnent encore sur la qualité des apprentissages lorsqu'ils distribuent des tâches répétitives, faciles ou de mémorisation... en bref, sur la meilleure méthode d'élaborer les leçons. Selon l'auteur, ils se contentent alors de se conformer aux règles et traditions sans se remettre en question.

Les devoirs différenciés

Selon Rayou (2009), de nombreux enseignants sont conscients que la meilleure façon serait de différencier le travail hors de la classe. Cependant, ils n'exploitent pas ce principe, par manque de temps ou d'habitude. Une étude menée par Glasman (2004) affirme ces propos en avançant que « [...] 41 % des enseignants sont convaincus de l'intérêt d'une pédagogie différenciée. » (p.26)

En effet, selon Gillig (2001), l'homogénéité dans les classes est un mythe. Il énonce que le recours à la différenciation permet de traiter l'hétérogénéité entre les élèves, donc de se soucier des élèves plus rapides et des plus lents. Cette pratique permettrait aux enseignants de fournir aux élèves des devoirs en fonction de leurs besoins. De plus, Perrenoud (1994) énonce que la différenciation permet de combattre « l'indifférence aux différences » (p.51) en plaçant l'élève le plus possible dans une situation stable. Cette méthode favorise les apprentissages et l'autonomie.

Comme nous pouvons le constater, cette méthode de travail est encore peu répandue, alors que les dispositions générales complétant le Plan d'études romand (2019) stipule :

Dans la mesure où tous les élèves ne se situent pas simultanément au même stade de développement ou d'apprentissage, il est nécessaire d'adapter à chacun :

- le degré de difficulté demandé pour un travail ;
- la quantité de devoirs ;
- l'aide spécifique en fonction de son type d'apprentissage ;
- le temps de soutien pédagogique ambulatoire. (p.24)

Ainsi, nous constatons que la différenciation peut être une approche qui répond aux exigences du Plan d'études romand (2019). Gillig (2001) appuie ces faits en énonçant que pour promouvoir la réussite scolaire et la réduction des inégalités, la différenciation est une nécessité. Sans ce mode de fonctionnement il exprime que « [...] les rythmes d'apprentissage est un simple constat. » (p.76)

Fréquence et quantité

La fréquence et la quantité sont des éléments primordiaux lors de la distribution des devoirs. Selon Glasman (2004), les aspects négatifs des tâches sont davantage liés à la quantité. En effet, les instituteurs estiment les tâches à domicile en matière de quantité plutôt que sous forme de durée. De plus, le temps passé à réaliser les devoirs varie d'un enfant à l'autre et des exigences des enseignants. Il est alors difficile d'évaluer le temps que les élèves passent à effectuer leurs travaux.

Ainsi, Maulini (2016) évoque que pour promouvoir l'efficacité d'un devoir, il devrait être donné régulièrement en petite quantité, être simple et en lien avec la matière vue en classe. Ceci afin que les élèves puissent y donner du sens en les remobilisant par la suite. De plus, selon l'étude de Glasman (2004), les instituteurs déclarent que les tâches ne devraient pas dépasser 20 minutes de travail par jour. Après ce laps de temps, l'enfant ne parvient plus à enregistrer des informations.

Apprendre à apprendre

Cependant, Glasman (2004) mentionne que l'endroit dans lequel l'élève va rencontrer le plus de difficulté ne se situe pas dans la nature du devoir en soi, mais sur la leçon à apprendre. Il énonce alors que les différents types de tâches données par les enseignants ne sont pas la source primaire des difficultés rencontrées à domicile.

De plus, Glasman évoque qu'il ne suffit pas de sélectionner le bon type de devoir pour favoriser l'efficacité des tâches à la maison. Ce qui est primordial pour les enseignants, c'est de réfléchir à la nature des leçons distribuées pour que l'élève puisse y donner du sens. Ainsi, comme le mentionne Maulini (2016), « une bonne pédagogie vaut mieux qu'un travail volumineux, mais abrutissant, à l'école comme en dehors. » (p.2)

Les apprentissages

Selon Causy (1991), pour assimiler ses leçons, il ne suffit pas d'avoir reçu l'information, il est nécessaire de l'avoir obtenu de manière active avec le projet de le faire vivre en soi et de lui donner du sens pour la retrouver dans un futur proche. Il conforte ces affirmations en énonçant qu'avant de mémoriser une information, il est essentiel de lui donner du sens.

L'enseignant est alors un acteur clé dans cette démarche. Il consacre du temps pour formuler à chacun comment s'y prendre et s'organiser. Ce moment d'éclaircissement est primordial, car selon l'étude de Salamin (1993), 25 % des enfants ont de la peine à gérer leur temps. Cette méthode permet une économie d'énergie, un gain de temps et que les élèves puissent véritablement donner du sens à leurs travaux. Selon Begnoc (2002), le fait d'amener les écoliers à comprendre le sens de l'activité est fondamental. Sa recherche mentionne que seuls « [...] 16 % des élèves sont [...] capables de donner du sens [...] » (cité par Glasman, 2004, p.27).

Selon Perrenoud (1994) c'est pour cette raison que les tâches à domicile doivent être préparées avec soin afin d'amener progressivement une autonomie, une responsabilisation, le sens de l'organisation, le souci d'approfondissement et l'envie du travail bien fait. Ces éléments sont des outils clés dans la réalisation des tâches à la maison, c'est le devoir de l'enseignant de les inculquer. Toutefois, l'instituteur ne doit plus uniquement se reposer sur les devoirs pour conduire les élèves à assimiler les connaissances. En cas de difficultés ou d'échecs, il donne aux écoliers des exercices personnels stimulants et accessibles. Ces travaux auront fait l'objet d'une découverte avec lui et viendront compléter ou préparer les cours.

Selon Perrenoud, l'autonomie ne s'acquiert pas en transmettant uniquement des consignes sans en expliciter le sens. Meirieu (2000) poursuit en énonçant que l'instituteur doit obligatoirement découvrir avec l'élève la compréhension des consignes lors d'un devoir : lire les données jusqu'à la fin et identifier le type de résultat. De plus, l'enseignant veille à ce que l'élève passe par les 4 stades de l'apprentissage énoncés par Causy (1991) pour apprendre :

Étape 1 : « Perception des informations ». Cette première étape consiste à présenter la matière.

Étape 2 : « Mise en mémoire de l'information ». Dans cette étape, l'élève est amené à intérioriser l'information en utilisant sa méthode personnelle pour faire exister en soi le renseignement.

Étape 3 : « Traduction de l'information » (compréhension de l'information). Dans cette démarche, l'écolier va traduire l'information en un renseignement utile. Ainsi, il va construire sa propre image mentale.

Étape 4 : « Production d'informations nouvelles », c'est le moment de la restitution. (p.22)

1.2.4 Un renvoi aux inégalités

Comme nous avons pu le constater précédemment, les diverses pratiques des enseignants renforcent les inégalités. Ces déséquilibres sont de natures différentes. Elles peuvent survenir suite à l'enseignement, mais également lorsque les apprentissages sont abordés hors du cercle scolaire.

Inégalités sociales et familiales

Suite aux leçons, l'élève poursuit son devoir d'écolier à la maison en réalisant des tâches. Dans cette pratique des devoirs, l'enfant est suivi de manière très différente d'une famille à l'autre. Ces divers encadrements parentaux mettent alors en évidence des inégalités (Glasman, 2004). Caille (1993) nous montre qu'il existe diverses formes d'engagement parental qui conduisent aux inégalités :

- Les absents : ils n'apportent pas d'aide aux devoirs et ne proposent pas de cours particuliers à leur enfant
- Les effacés : ils proposent une aide irrégulière aux enfants et sont absents des autres domaines liés à la scolarité
- Les appliqués, dont le soutien est relativement intense puisque la vérification des devoirs et les discussions sur la scolarité sont quotidiennes
- Les mobilisés accordent du temps pour l'aide au travail scolaire, ainsi que pour les relations avec les enseignants ; ils cherchent également à créer un environnement familial favorable à la scolarité
- Les attentifs interviennent rarement directement auprès de leur enfant pour les devoirs mais montre un intérêt certain pour le suivi de leur scolarité (cité par Glasman, 2004, p.33).

Ces différents types d'engagements peuvent être liés à plusieurs facteurs. Ainsi, comme le constate Perrenoud (2004), les causes de ces encadrements peuvent être multiples :

- La connaissance des contenus du travail scolaire, le décodage des attentes du maître ;
- La capacité d'expliquer, l'art d'aider à faire sans faire à la place ;
- Leur rapport aux savoirs et à l'école, la maîtrise des risques et de l'angoisse (p.2).

Cependant, la problématique des devoirs à domicile ne concerne pas uniquement le suivi du travail à la maison, mais touche également les apprentissages globaux qui se déroulent hors du cadre scolaire. D'après Maulini (2016) :

On le voit en particulier durant les vacances d'été, où les inégalités peuvent plus ou moins se creuser entre trois catégories d'élèves : ceux dont les parents enrichissent les savoirs et développent les compétences au gré d'activités récréatives plus ou moins didactisées (promenades, voyages, visites, jeux, conversations, lectures, correspondance, etc.) ; ceux qui limitent leurs pertes en s'acquittant plus ou moins sérieusement des cahiers d'entraînement vendus à cet effet dans les grandes surfaces ; enfin ceux qui s'en tiennent à un temps libre sans obligation, où s'efforcer d'apprendre serait, durant les vacances, un contresens. (p.3)

L'auteur nous démontre que même en dehors de l'école, les enfants les plus favorisés continuent à enrichir leurs connaissances. Ainsi, selon Maulini (2016), les apprentissages hors de l'établissement scolaire contiennent une contradiction. Lorsque les enfants du milieu populaire sur-travaillent, les enfants plus favorisés en apprennent davantage sous une forme plus intéressante et ludique.

Selon Meirieu (2000), il ne faut pas faire d'interprétations trop prématurées. Certaines familles modestes apportent une aide plus efficace à leur enfant que certaines familles dites privilégiées. L'auteur évoque que pour promouvoir la réussite des élèves, il faut simplement un environnement serein, des parents attentifs, confiants et des moments d'échanges entre les parents et les enfants. Il mentionne également que c'est l'environnement familial qui est décisif pour le bon déroulement des apprentissages.

Inégalités des processus et rythme d'apprentissage

Les inégalités ne sont pas uniquement de l'ordre social et familial. Elles peuvent aussi toucher les diverses méthodes d'apprentissage des élèves. Selon Glasman (2004), les enfants possèdent des rythmes de travail différents. Gillig (2001) approuve ces propos en énonçant « [...] il est un fait que tous les écoliers n'apprennent pas au même rythme. » (p.75) Alors, lorsque l'enseignant distribue une tâche identique/uniforme à tous ses élèves, les inégalités se creusent. En effet, certains élèves avancent plus rapidement que d'autres, ce qui répartit le temps de travail de manière inégale. Certains écoliers passeront donc moins de temps à faire leurs devoirs que leurs camarades éprouvant des difficultés.

De plus, Winnebrener (2008) cite que les styles d'apprentissage font référence à la démarche dont le cerveau reçoit et traite l'information pour assimiler les leçons. Ainsi, ils peuvent avoir un impact étroit avec les devoirs. Si la tâche ne correspond pas à la méthode d'apprentissage, l'élève peut alors éprouver des difficultés à assimiler la matière.

Cependant, Perrenoud (2004) mentionne que « [...] l'école ne peut pas tout compenser, et que les devoirs à domicile ne forment que la pointe émergée de la production des inégalités. » (p.3) À trop s'interroger sur l'utilité des tâches, les enseignants omettent de se questionner sur le travail le plus adéquat pour favoriser l'apprentissage et la formation de l'enfant. De plus,

Meirieu (1992) appuie ces propos en révélant « L'on n'insistera jamais assez sur le fait que tout renvoi systématique du travail scolaire "à la maison" est, en réalité, un renvoi à l'inégalité [...] » (p.16)

1.2.5 La restriction des devoirs dans le canton de Berne

Afin de limiter les diverses formes d'inégalités, le canton de Berne a décidé de remettre en question les directives concernant le travail scolaire. Ceci tout en modifiant la pratique des devoirs et en y instaurant une diminution du temps de travail à la maison. Dans un communiqué de presse (2019), le canton de Berne évoque « Si les devoirs permettent aux enfants les mieux encadrés de progresser, ils peuvent aussi représenter une difficulté pour ceux qui n'ont pas cette chance. » (p.1) Ainsi, ils mettent le doigt sur les inégalités que peuvent rencontrer les enfants à la maison due aux devoirs à domicile.

Selon la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2018), le temps des devoirs à domicile est désormais limité à :

- 3H et 4H : 30 minutes par semaine, à partir d'août 2019 ;
- 5H à 8H : 30 à 45 minutes par semaine, à partir d'août 2019 ;
- 9H à 11H : 90 minutes par semaine, à partir d'août 2019. (p.1)

Selon les dispositions générales complétant le Plan d'études romand (2019), les devoirs à domicile ont pour visée :

- 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 (p.31).

Tous ces éléments doivent être pris en compte lors de la distribution des devoirs. Afin que les élèves puissent s'épanouir et conserver leurs loisirs, les tâches à la maison doivent être réparties équitablement. Elles s'inscrivent dans un enseignement conduit de façon méthodique

et réfléchi dans sa forme et dans ses objectifs (dispositions générales complétant le Plan d'études romand, 2019).

Des instructions supplémentaires ont été instaurées à la nouvelle loi concernant la manière dont les devoirs doivent être effectués :

- « 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'enseignant ou l'enseignante. » (dispositions générales complétant le Plan d'études romand , 2019, p.32).

D'autres conditions prohibées dans la pratique des devoirs :

- « 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. » (dispositions générales complétant le Plan d'études romand, 2019, p.32).

Cette nouvelle directive conduit à une collaboration accrue entre les membres du corps enseignant. Ils doivent s'entendre sur la répartition des devoirs qui ne doivent pas excéder trois tâches par jour et pas plus de deux contrôles journaliers (dispositions générales complétant le Plan d'études romand, 2019).

1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Les informations récoltées dans diverses revues scientifiques m'ont permis de mieux saisir certains enjeux des devoirs et de comprendre l'intérêt de l'introduction de la nouvelle loi sur la restriction des tâches. Toutefois, comme j'ai pu le constater dans ces articles, les enseignants ont des pratiques différentes relatives aux tâches à domicile. C'est pourquoi je me questionne quant aux diverses méthodes qui pourraient être mises en place par les instituteurs de 7-8ème Harmos suite à cette nouvelle loi, afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison. Ainsi, ma question de recherche est la suivante :

Suite à la restriction des devoirs dans le canton de Berne, quelles pratiques pédagogiques et quelles stratégies pourraient être mises en place au niveau de l'enseignement et dans la pratique des devoirs en 7-8H, afin de réduire véritablement les inégalités et compenser la diminution du temps de travail à domicile ?

1.3.2 Objectifs (ou hypothèses) de recherche

En m'appuyant sur les informations théoriques récoltées et en lien avec ma question de recherche, je peux ainsi émettre plusieurs hypothèses :

- Les types de devoirs les plus efficaces, afin de maintenir une avancée égale de chaque élève, sont les tâches répétitives et différenciées. D'une part, elles permettent d'entraîner ce qui a déjà été découvert en cours et d'autre part de répondre aux besoins de chacun.

- Jusqu'à présent, le temps des tâches à domicile était limité à 1 heure par jour maximum. Aujourd'hui, le temps fixé par le canton de Berne qui est de 9 minutes par jour n'est alors pas suffisant pour permettre à tous les écoliers d'entrer dans le processus d'apprentissage.

- Malgré l'enjeu de la restriction des devoirs qui vise à réduire les inégalités, l'égalité des chances ne peut être satisfaite, sachant que certains élèves continuent d'apprendre avec leurs parents sous d'autres formes.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Aktouf (1987) définit la méthodologie en expliquant que les procédés et les techniques employées pour une recherche doivent être clairs et précis afin de permettre au lectorat de s'approprier le sujet. Ces moyens doivent permettre à l'enquêteur d'atteindre les buts qu'il s'est fixé au terme de son travail pour répondre à sa question de recherche. Ainsi, dans le cadre de ce chapitre, les démarches, les méthodes et les techniques en lien avec la collecte de données sur le terrain sont explicitées.

2.1.1 Recherche qualitative

La construction de ce travail s'inscrit dans une recherche de type qualitative. Selon Aubin-Auger *et al.* (2008), l'étude qualitative ne se préoccupe pas de quantifier ou de mesurer les informations collectées, mais elle consiste à récolter des réponses verbales tout en répondant aux questions du « pourquoi » et du « comment ».

Cette démarche est alors pertinente dans ce dossier, des réponses relatives aux divers questionnements du « comment et pourquoi » sont recueillies sous forme d'entretiens et de discussions.

La question de recherche n'est pas directement mesurable contrairement à une étude de type quantitative. Grawitz (2000) explique qu'il ne faut pas négliger que « l'analyse qualitative se différencie de l'analyse quantitative par l'importance donnée à la valeur d'un thème et sa présence ou son absence dans le contenu étudié et non pas au nombre d'apparitions d'un critère. » (Cité par Guibert & Jumel, 1997, p.140) Cette citation justifie que la démarche choisie pour ce dossier est pertinente sachant qu'aucun travail dans le canton de Berne n'a encore été réalisé en lien avec la thématique de la restriction des devoirs.

Cependant, Aubin-Auger *et al.* (2008) expriment qu'il est primordial dans ce type d'étude que l'enquêteur ne se limite pas à récolter les données lors des entrevues, mais explore également le ressenti, le comportement et l'expérience personnelle des individus interviewés. Ceci permet une meilleure compréhension du sujet dans sa position face à la thématique. Cette recherche est aussi intéressante sachant que l'interlocuteur peut amener de nouveaux apports théoriques à la recherche à travers la discussion. Ce dialogue peut conduire à d'autres questionnements ou d'autres pistes d'action qui ne figurent pas dans la problématique.

2.1.2 Démarche compréhensive

La démarche compréhensive a été retenue pour la réalisation de ce travail. De Coster (s.d) mentionne que la compréhension d'un élément demande une ou plusieurs explications démontrant une certaine logique dans les faits (cité dans Giroux et Tremblay, 2002). En effet, le but de cette recherche est de comprendre les stratégies et les pratiques pédagogiques que pourraient mettre en place les instituteurs dans leur enseignement. Ceci en lien avec la pratique des devoirs pour compenser la diminution du temps de travail à la maison.

Selon Dayer et Charmillot (2012), « La personne humaine y est envisagée et l'analyse se focalise sur la dialectique individuel-collectif. » (p.164) Ainsi, dans ce type de démarche, on ne se base pas uniquement sur les faits, mais également sur l'individu qui est invité à partager son expérience, son ressenti et son vécu. Cette approche est appropriée dans le domaine des sciences de l'éducation et plus particulièrement dans cette recherche. Elle laisse l'interlocuteur s'appuyer sur son vécu et ses expériences afin de partager son opinion. De plus, l'enjeu de ce dossier n'est pas de créer des catégories, mais de promouvoir une analyse et une interprétation plus subjective.

Kaufmann (2008) conforte ces propos en énonçant que lors d'un entretien, il est primordial d'écouter attentivement les réponses des interviewés afin d'approfondir notre questionnement et se poser de nouvelles questions. Le guide d'entretien devient alors individualisé et propre à chaque enseignant. De plus, il évoque qu'une écoute active permet à la personne de prendre confiance et de se livrer plus aisément. Ainsi, cette démarche compréhensive permet de saisir ce que chaque enseignant va mettre en place dans sa pratique professionnelle suite à cette nouvelle restriction des devoirs à domicile (cité par Lupi, 2014).

2.1.3 Approche hypothético-déductive

L'approche hypothético-déductive fait partie intégrante de cette étude. Si l'on se fie à Fortin (2010), elle consiste « [...] à vérifier des hypothèses pour en déduire les conséquences. » (p.13) Dans cette approche, l'enquêteur émet et formule des hypothèses. Il sélectionne ensuite un public cible afin de se rendre sur le terrain pour les confirmer ou les contester. Cette démarche débouche selon Guibert et Jumel (1997) à « [...] des constructions vérificatives.» (p.7)

Il existe deux autres types d'approches qui ne correspondent pas aux attentes de cette recherche. D'une part l'approche inductive qui s'appuie sur l'étude du terrain afin d'émettre des hypothèses. Puis, l'approche déductive se base sur des faits déjà existants et des observations sur le terrain afin de valider/réfuter les hypothèses. Ces deux autres méthodes

ne concordent donc pas à cette recherche. Dans cette étude, les hypothèses sont formulées suite à la lecture d'ouvrages scientifiques et vérifiées sur le terrain en réalisant des entretiens.

2.1.4 Enjeu ontogénique

L'enjeu de ma recherche est de type ontogénique. En effet, cette étude permet au chercheur de se perfectionner sur la thématique choisie en développant une réflexion en lien avec les devoirs à domicile. Cet enjeu ontogénique est selon Van der Maren (2004) :

Dans un domaine comme l'éducation où l'instrument principal d'intervention est le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours, un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés. [...] l'objectif est de se développer, de s'épanouir professionnellement, de se ré-assurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique. » (p.66)

Par cette citation, Van der Maren (2004) montre qu'il est important en tant qu'enseignant de remettre en question ses pratiques pédagogiques afin de les modifier et d'améliorer ses propres compétences professionnelles. Il est alors primordial qu'il s'interroge également sur certaines pratiques observées.

Les tâches à domicile sont un domaine qui est en perpétuel changement, c'est pourquoi il est important de se questionner afin de trouver de nouvelles alternatives qui permettent de suivre l'évolution de la société actuelle.

2.1.5 Objectif à visée heuristique

Comme mentionné auparavant, cette recherche tend à découvrir des moyens que pourraient mettre en place les instituteurs dans leurs pratiques pour compenser la diminution du temps de travail à la maison. Mon dossier s'oriente alors vers une recherche à visée heuristique. Selon Tupin (2003), « [...] les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer[...]. » (Cité par Dupin de St-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p.170)

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Pour ce travail de recherche, le moyen employé pour la collecte de données est l'entretien de plusieurs personnes du corps enseignant. En effet, les opinions des instituteurs sont primordiales dans cette démarche qui vise à comprendre leur point de vue. Selon Freyssinet-Dominjon (1997), « L'entretien de recherche est un dispositif de face à face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. » (p.145) L'entretien est alors intéressant dans cette étude afin de rencontrer les enseignants et de leur permettre de répondre à diverses questions.

C'est plus précisément l'entretien semi-directif qui va être employé lors des entrevues. Contrairement à l'entretien directif, le semi-directif est plus souple, mais tout de même dirigé. Guibert et Jumel (1997) appuient ces faits en précisant que

L'entretien semi-directif introduit un niveau intermédiaire entre l'attitude non directive qui donne priorité à la liberté, l'autonomie, l'expression de l'interlocuteur et l'attitude directive qui vise à obtenir des réponses à une série de questions dont l'ordre et la formulation sont conçus par anticipation. (p.102)

Ainsi, selon cet auteur cette liberté d'expression permet aux interviewés de répondre aux questions en s'appuyant de leur vécu ou ressenti et d'ajouter des informations supplémentaires. Cette méthode est idéale pour cette recherche, sachant qu'aucune étude dans le canton de Berne ne renseigne sur de nouvelles pratiques élaborées suite à cette nouvelle loi.

Selon Guibert et Jumel (1997) il ne faut pas oublier que l'entretien ne se résume pas à une conversation banale entre deux interlocuteurs. Malgré la liberté d'expression laissée à l'interviewé, le chercheur doit mener la conversation afin de collecter les données souhaitées pour répondre à ses hypothèses et à la question de recherche. Certes, il faut laisser une part de spontanéité, ce qui est le but de l'entretien semi-directif. Cependant, il est nécessaire de se référer à un fil rouge afin d'obtenir des informations répondant aux questions initiales.

Lors de ces entretiens les enseignants seront enregistrés à l'aide d'un magnétophone. En 1997, Guibert et Jumel appuient ces faits en énonçant que l'utilisation d'un magnétophone est recommandée, il évite la prise de note et permet de faciliter la transcription. De plus, on peut en déduire que l'emploi de cet enregistreur permet au chercheur d'être davantage attentif et réceptif lors de l'entrevue. Dufour (2002) appuie ces faits en citant que « Le premier intérêt de l'utilisation du magnétophone est donc la disponibilité d'esprit et d'attitude qu'elle permet à l'enquêteur. » (p.4)

2.2.2 Guide d'entretien¹

Cependant, en 1997, Guibert et Jumel énoncent que l'entretien semi-directif demande la préparation d'un guide d'entretien. Ainsi, il doit être réalisé de manière rigoureuse et est considéré comme un fil rouge permettant à l'enquêteur de structurer ses questionnements et de faciliter son expression. Aktouf (1987) explique ces faits en énonçant que « [...] le chercheur doit avoir au préalable soigneusement délimité le thème de l'entrevue avec les principales questions déjà formulées et rédigées, selon les degrés de liberté et de profondeur visées. » (p. 90-91)

Dans un guide d'entretien, les questions sont disposées de manière réfléchie et chronologique, ce qui permet une certaine progression. Ainsi, Guibert et Jumel (1997) conseillent de débiter par des questions plus familières pour arriver aux questionnements plus confidentiels et plus précis. Ce guide donne également l'occasion au chercheur d'inscrire des questions de relance dans le cas où l'interlocuteur ne sait plus quoi ajouter ou s'il s'éloigne de l'objectif recherché. De plus, ce fil conducteur est rassurant, il permet de se préparer à l'entrevue et de l'utiliser comme un moyen de repère lors de l'entretien.

2.2.3 Protocole de recherche²

Afin de collecter des données pour répondre aux différentes interrogations de cette recherche, des enseignants seront contactés sous forme d'SMS, ce qui permettra un premier contact.

Dans ce message figurera une courte présentation de l'enquêteur, le thème de la recherche, la visée de ce travail, le type de récolte de données et le temps de l'entretien. La durée de la rencontre apparaît dans ce message afin de ne pas décourager et de promouvoir des retours positifs. En cas de réponse favorable, l'instituteur est invité à renvoyer un message afin de planifier un entretien téléphonique.

Suite au retour obtenu, un accord d'entretien sera signé le jour de l'entrevue. Ce protocole mentionne l'approbation de participer à cette recherche et le fait d'être enregistré à l'aide d'un magnétophone. De plus, des clauses d'anonymat et de suppressions des enregistrements suite aux entretiens sont mentionnées.

¹ Guide d'entretien en annexe 1

² Contrat d'entretien en annexe 2

Au début de l'entrevue, le contrat d'entretien est énoncé afin de permettre à la personne de se désister si elle le souhaite. Puis, le déroulement de la rencontre est explicité à l'interviewé afin de le rassurer. L'entretien peut alors débuter.

Au terme de la récolte des données, le chercheur remercie son interlocuteur pour sa participation et pour l'intérêt porté à cette recherche.

2.2.4 Échantillonnage

La population sélectionnée est constituée d'enseignants romands de 7-8^{ème} Harnos du canton de Berne. Ce choix semble pertinent dans ce travail sachant que ces deux années sont conséquentes en matière de nouveaux apprentissages et que la 8H est décisive quant à l'orientation au cycle 3.

Pour mener ces entretiens, cinq instituteurs issus d'établissements scolaires différents seront interviewés dont deux travaillant en 7H et trois autres pratiquant dans des classes de 8H. Cette démarche permet d'obtenir un échantillonnage qui ne peut pas s'influencer mutuellement afin d'observer si les pratiques d'enseignement sont propres à chaque école.

Lors de l'entretien téléphonique, l'enquêteur pose une question à l'enseignant en lien avec la mise en place ou non d'éléments dans leur pratique suite à la restriction des devoirs. Il sera alors judicieux de sélectionner des instituteurs qui ont déjà élaboré des stratégies quant à cette diminution du temps de devoirs et d'autres qui n'ont rien élaboré. Ceci permet d'amener les enseignants à une réflexion concernant la diminution du temps de travail tout en s'appuyant sur leur expérience.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Suite aux entretiens semi-directifs, il convient dans un premier temps d'écouter les enregistrements qui en découlent. Lors de cette écoute active, le chercheur retranscrit toutes les informations recueillies. Cette transcription doit être aussi précise que possible. Comme le souligne Barbillon et Le Roy (2012) : « La qualité de l'analyse sera [...] fortement dépendante de la qualité de la retranscription. » (p.47)

Il est nécessaire de noter toutes les informations qui ont été énoncées par l'interviewé ce qui permet de rédiger un rapport complet en lien avec le point de vue de l'enseignant. Dans cette transcription :

- Les erreurs de français qui péjorent la lecture et les tics langagiers seront corrigés afin de rendre le texte plus lisible et compréhensible pour le lectorat.
- Afin de conserver l'anonymat, les noms des instituteurs seront remplacés par une abréviation fictive. « E » pour enseignant et un « C » pour chercheur.
- Les hésitations, les pauses et les interjections (ben, heu, hein...) ainsi que les demandes de clarification en lien avec les questions ne seront pas retranscrites.

De plus, certains passages qui ne sont pas clairs seront reformulés et les négations manquantes rajoutées. Puis, les questions figureront en gras ce qui permet de promouvoir une clarté du texte. Enfin, le verbatim sera numéroté afin de se repérer plus aisément dans le document.

2.3.2 Traitement des données

Le traitement des données est un élément crucial dans ce travail qui permet de répondre aux hypothèses et à la question de recherche. Dans le cours de Pasche Gossin (2019-2020), trois étapes constituent le traitement des données :

- Préparer le corpus de données
- Condenser les données
- Présenter et organiser les données

Préparer le corpus de données

La première étape consiste à retranscrire les enregistrements des échanges verbaux sous forme de texte et plus précisément de verbatim.

Condenser les données

Dans cette deuxième partie, le chercheur procède à une relecture pour s'assurer de la qualité des données de toutes les entrevues menées sur le terrain. Puis, il entre enfin dans un processus de codage dans lequel il découpe le contenu de l'entretien. Pour cela, il opte pour un code couleur correspondant aux diverses questions. Il surligne par la suite les réponses en fonction de la catégorie correspondante pour faciliter l'analyse et l'interprétation des données. De plus, l'enquêteur inscrit des commentaires dans la marge. Van der Maren (2003) explique que « Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information pour, ensuite, la condenser, la comparer, compter et effectuer des calculs quantitatifs, si le matériel le permet, ou interpréter et raisonner (effectuer des calculs qualitatifs). » (p.205)

Présenter et organiser les données

Dans cette dernière phase, l'enquêteur répartit les informations récoltées et codées des cinq interviews en les regroupant en fonction des questions du guide d'entretien dans des tableaux. En 2003, Van der Maren mentionne que les spécialistes dans le domaine de la recherche nomment cette étape « la décontextualisation ». Cette appellation est utilisée du fait que les traces collectées ne sont plus ordonnées selon le contexte précis, mais selon les rubriques mises en place par le chercheur. Suite à ce changement les informations collectées ont le statut de « données ».

2.3.3 Méthode et analyse

L'analyse que je vais mener est appelée une « analyse de contenu » selon Barbillon et Le Roy (2012). Cette méthode consiste « [...] à dégager le sens d'un discours en classant et en étudiant l'ensemble des informations produites. » (p. 49) De plus selon Krippendorff (2018), cette méthode est adéquate afin d'étudier les interviews qualitatifs. Ce procédé permettra de mettre en lumière les propos des enseignants et de les analyser de manière objective. Ainsi, pour faciliter la compréhension du lectorat, des tableaux comprenant des parties de verbatim sont insérés.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Ce troisième chapitre met en évidence les résultats significatifs de mon étude sur le terrain. Ces derniers sont tout d'abord présentés sous forme de tableau, illustrés puis interprétés. La structure de cette partie reprend la chronologie du guide d'entretien. Ainsi, les trois axes correspondent aux trois hypothèses émises préalablement à la page 22 du dossier.

3.1 Axe 1 : la nature des tâches à domicile

Tableau 1 : Depuis l'application de la nouvelle loi sur les devoirs, avez-vous modifié la nature des tâches soumises à vos élèves ? Si oui, de quelle façon ?

Enseignant 1	« Je n'ai pas forcément modifié la nature des tâches [...] je les organise différemment. [...] j'ai adapté surtout mon horaire, des plages qu'il n'y avait pas avant dans lesquelles ils peuvent effectuer ces tâches. [...] les tâches restent quasiment les mêmes. » (I.3-6)
Enseignant 2	« J'ai très peu modifié, parce que je donnais déjà peu de devoirs. » (I.3)
Enseignant 3	« Non pas la nature. » (I.3)
Enseignant 4	« Non. Disons que comme on doit réduire, on va vraiment à l'essentiel. » (I.3)
Enseignant 5	« Oui. C'est-à-dire qu'en général je donne en devoirs des préparations d'évaluations. » (I.3)

Dans cette première partie d'analyse, nous constatons deux catégories de réponses. D'une part, les instituteurs qui n'ont pas modifié la nature des devoirs qu'ils soumettent à leurs élèves et d'autre part, ceux qui les ont réadaptés suite à cette nouvelle loi cantonale. De plus, nous observons dans les propos des enseignants que ce n'est pas la nature des tâches qui a été bouleversée, mais bien l'organisation de l'enseignement. En effet, l'instituteur 1 mentionne « [...] j'ai surtout adapté mon horaire et ajouté des leçons qu'il n'y avait pas avant [...]. Mais en soi, les tâches restent quasiment les mêmes. » (I.3-6). De plus, l'enseignant 5 évoque « [...] je prends du temps en classe pour faire répéter le vocabulaire ou des activités. » (I.4-5). Et pour terminer, l'instituteur 4 souligne « En règle générale, les élèves ont eu du temps pour faire leurs devoirs en classe » (I.141-142). Ces trois extraits décrivent l'ajustement de cette nouvelle organisation et la modification des pratiques d'enseignement.

Les deux autres enseignants mentionnent que le travail en classe serait idéal afin de compenser cette diminution. Cependant, ils évoquent tout de même le programme scolaire chargé qui remet en question cette pratique.

Tableau 2 : Quel(s) type(s) de devoirs serait le plus adapté afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison ?

Enseignant 1	« [...] de la répétition et de la préparation de tests [...] ce qui est écrit [...] préparer une lecture [...] finir une fiche [...] un exercice [...] c'est variable d'un élève à l'autre par rapport au choix de la tâche « maison ou école. » (I.12-15 / 19-20)
Enseignant 2	« [...] des révisions [...] Une répétition [...]. » (I.14 / 19)
Enseignant 3	« [...] c'est le devoir que l'enfant peut faire tout seul [...] des choses de répétition de ce qui a été fait en classe. » (I.57-58 / 65-66)
Enseignant 4	« [...] de la répétition [...]. » (I.29)
Enseignant 5	« [...] des travaux pour préparer une évaluation. [...] les entraîner à une certaine autonomie [...] devoirs de recherche guidés par un plan-cadre et des références. » (I.18 / 34/ 32-33)

Suite à l'analyse de ces réponses, nous observons que les enseignants se rejoignent sur la nature des devoirs qualifiée de répétition et de préparation d'évaluations. Durant les entretiens, une hésitation est visible sur le sens des devoirs les plus adéquats suite à la restriction du travail à domicile. Ainsi, nous constatons que les instituteurs soumettent des tâches qualifiées de « traditionnelles » (Rayou, 2009). Certains enseignants estiment que ces devoirs sont les plus adéquats, ils permettent à l'élève d'acquérir le savoir. Ces constats appuient la théorie de Glasman (2004) qui mentionne que les tâches de répétition devraient être favorisées pour construire des automatismes nécessaires à l'apprentissage.

Cependant, l'instituteur 4 souligne « [...] je pense que c'est un peu utopique de croire qu'on peut apprendre en voyant la matière juste une fois. » (I.24-25). Ces propos accompagnent les informations de Rayou (2009) mentionnant que les apprentissages doivent faire l'objet d'une répétition sur l'année pour être acquis.

De plus, les interviewés 3 et 5 mettent en évidence l'autonomie qui est un élément important des tâches à la maison. Cet aspect est également cité dans les dispositions générales complétant le Plan d'études romand (2019) qui insiste sur le fait que les devoirs doivent amener à une autonomie. Ils doivent être faits seuls, sans l'aide d'un adulte. Les tâches de

répétition favorisent les apprentissages et certains réflexes, mais ils sont très souvent qualifiés d'ennuyeux et ne demandent que peu de réflexion de la part des écoliers (Glasman, 2004). Ils doivent alors être construits et réfléchis préalablement.

L'enseignant 5 utilise les devoirs de recherche dans sa pratique. Certes, ce type de tâches est habituellement connu pour être un travail qui creuse les inégalités selon Glasman (2004). Pour remédier à ces aspects négatifs, l'enseignant 5 propose « Ce document-cadre qui va guider les élèves tout au long de la tâche. » (I.33). Il mentionne que « De plus, ces travaux de recherche permettent de varier la nature de la tâche pour susciter l'envie des élèves. » (I.35-36). Cette nouvelle méthode peut être bénéfique pour ne pas laisser les écoliers dans une certaine routine, mais de diversifier la nature des devoirs afin de promouvoir l'envie et la motivation. L'enseignant 1 diversifie également en permettant aux écoliers de choisir la nature des devoirs à réaliser à la maison.

Tableau 3 : Lors de la distribution des devoirs, pratiquez-vous la différenciation ?

Enseignant 1	« [...] oui, comme je l'ai dit en fonction des échéances. Ils choisissent ce qu'ils sentent qui est le mieux de faire ici et ce qu'ils préfèrent faire à la maison. [...] J'essaie toujours de bien réfléchir quand j'établis mon plan de devoirs. Je regarde vraiment « Qui a encore quoi, je checke un petit peu qu'est-ce qu'ils ont réussi à faire ? Qui coince ? Qui a besoin de beaucoup de temps ? » Après je vais individualiser chez certains je leur dis « Toi tu fais jusque-là. Toi ça c'est bon. » (I.42-43 / 65-68)
Enseignant 2	« Non pas du tout, parce que comme je l'ai mentionné j'annonce les évaluations. Après ça dépend où ils en sont, c'est à eux de voir ce qu'ils leur manquent. Par exemple, je donne des fiches d'objectifs clairs pour les évaluations. Sinon ce sont des choses à finir, donc il n'y a pas de différenciation. » (I.21-24)
Enseignant 3	« Alors, ça peut arriver. Par exemple, si on commence des devoirs en classe et que certains avancent plus vite que d'autres. [...] c'est une histoire de quantité et c'est aussi une histoire de différenciation. À certains élèves je peux leur en demander de faire plus qu'à d'autres [...]. » (I.87-90)
Enseignant 4	« Mais non, pas tellement. Parce que l'on a déjà tellement peu de devoirs, c'est trié sur le minimum ainsi, on se demande : « bon, qu'est-ce que l'on va privilégier ? ». Et puis on privilégie ce que tout le monde est capable de faire, [...] on se base toujours sur les élèves les plus en difficulté finalement. » (I.59-62)
Enseignant 5	« Ça dépend. [...] ils auront les objectifs et la fiche de préparation que l'on aura vus ensemble. Donc dans cette circonstance pas forcément. Après ça m'arrive de sélectionner dans les choses à faire de dire « Toi tu fais l'exercice 1-3-4. ». Pour d'autres j'exigerai qu'ils fassent le tout. Mais ceux pour qui j'exige qu'ils fassent le tout, ils ont déjà fait l'exercice 1-2-3 et puis ils terminent le reste à la maison. » (I.38-42)

Nous constatons dans ce tableau des pratiques différentes en lien avec la différenciation. Certains enseignants ne différencient pas, du fait qu'ils distribuent une feuille d'objectifs clairs pour la préparation des tests. D'autres agissent sur la quantité en fonction des besoins des élèves. Seulement 40 % des enseignants interviewés sont favorables à cette pratique, ce qui rejoint à près de 1 % les statistiques réalisées par Glasman (2004). Les 60% restant reprochent à la différenciation de prendre trop de temps.

Nous observons que les instituteurs ne développent que succinctement la différenciation qu'ils ont instaurée dans leur enseignement. Cette observation amène à de nombreuses réflexions quant à la compréhension de ce terme. Ainsi, les instituteurs 1 et 3 évoquent le terme « individualisé » (enseignant 1, l.35 ; enseignant 3, l.170) qui est une méthode proche de la différenciation, mais qui est davantage personnalisée aux propres besoins de chaque enfant.

Nous constatons cette confusion dans plusieurs entretiens notamment dans l'interview 1 « Mais évidemment que c'est individualisé. » (l.35). Cependant, il est intéressant d'observer que certains enseignants pratiquent l'individualisation qui demande beaucoup plus de temps et d'engagement personnel.

L'instituteur 2 souligne un élément surprenant « [...] c'est un cercle vicieux. » (l.33). Il annonce le fait qu'un élève qui a des difficultés devrait travailler plus, alors qu'un élève qui a des facilités moins. Pour lui, la différenciation creuse les inégalités du fait que les élèves en difficulté auront moins en termes de quantité. Ces propos questionnent, du fait que Gillig (2001) et les dispositions générales complétant le Plan d'études romand (2019) mentionnent le contraire. De plus, le PER (2019) rappelle qu'il est important d'adapter à chacun le degré de difficulté et la quantité de devoirs.

3.1.1 Synthèse de l'hypothèse 1

Rappel de l'hypothèse 1 : *Les types de devoirs les plus efficaces, afin de maintenir une avancée égale de chaque élève, sont les tâches répétitives et différenciées. D'une part, elles permettent d'entraîner ce qui a déjà été découvert en cours et d'autre part de répondre aux besoins de chacun.*

Les enseignants se rejoignent sur le fait que les devoirs les plus adaptés sont les tâches de répétition et de révision. Elles permettent de répéter ce qui a été vu en cours et de tisser des liens entre les leçons. Cependant, elles peuvent être ennuyantes et rébarbatives. C'est pourquoi, les enseignants 1 et 5 proposent une piste afin de varier l'apprentissage pour les écoliers « [...] devoirs de recherche guidés par un plan-cadre et des références. » (enseignant 5, l. 33) et « [...] devoirs [...] variables d'un élève à l'autre par rapport au choix de la tâche. » (enseignant 1, l.19-20).

En ce qui concerne les devoirs différenciés, un enseignant met régulièrement en place de la différenciation, deux instituteurs couramment et d'autres n'usent pas cette possibilité. Seuls 40 % des interviewés sont persuadés du bienfait de cette pratique. Nous constatons que la différenciation est encore peu répandue alors que les dispositions générales complétant le

Plan d'études romand (2019) requiert que les devoirs et la quantité doivent être adaptés à chacun. Ne devrait-elle pas être obligatoirement incluse dans tout enseignement ?

Ce qui suggère que les devoirs les plus adaptés sont bien les devoirs de répétition qui sont les plus répandus selon notre échantillonnage. Concernant les devoirs différenciés, les instituteurs sont dubitatifs quant à cette pratique qui est peu exploitée dans l'enseignement des interviewés. Cependant, les travaux de recherche guidés et le choix des devoirs donné aux écoliers peuvent être une source intéressante afin de diversifier les tâches. En outre, ils peuvent aussi représenter un obstacle pour les écoliers peu autonomes.

Ces types de devoirs n'ont pas d'impacts directs sur le cœur du travail qui est de compenser la diminution du temps de travail à la maison. Ainsi, les éléments qui jouent un rôle dans ce processus ne sont pas la nature des tâches en soi, mais bien la réorganisation de l'enseignement. Pour répondre à cette exigence, l'instituteur 1 a mis en place des tranches horaires dans lesquelles les élèves réalisent leurs devoirs. De plus, des leçons de différenciation ont été instaurées dans son établissement. Tandis que les enseignants 3, 4 et 5 consacrent de manière irrégulière du temps pendant les leçons afin de permettre aux élèves de réviser.

Nous pouvons conclure cette partie en interprétant le terme différencié également comme une revalorisation des devoirs actuels afin de les adapter à la société.

3.2 Axe 2 : la durée des devoirs

Tableau 4 : Estimez-vous le temps fixé par l'instruction publique suffisant ?

Enseignant 1	« Disons qu'ils ont trouvé une espèce d'entre-deux. Après, moi je pense que c'est à nous de nous adapter. [...] C'est compliqué de respecter pour chaque élève le temps qui est donné. » (I.80-81 / 85-86)
Enseignant 2	« Non. Parce que de nouveau les enfants qui auraient besoin de réviser plus, on ne peut pas leur donner trop de travail. Ils feront trop de temps de devoirs, surtout si les parents décident qu'ils ne feront que leurs 10 minutes par jour de devoirs. [...] dans la même classe, ils auront tous un temps différent pour le même devoir. » (I.58-60 / 65-66)
Enseignant 3	« Non largement pas et je trouve étonnant pour ne pas utiliser un autre mot. Les anciennes prescriptions en 7-8H c'était en gros 1 heure par jour maximum. [...] Là, maintenant, avec 45 minutes par semaine, ça veut dire qu'en gros si c'est 9 minutes par jour ça n'a plus aucun sens. Autant ne plus rien donner. » (I.105-106 / 111-113)
Enseignant 4	« Non. [...] enlever du temps de devoirs sans adaptation de programme, je pense que c'est un peu utopique. » (I.111-112)
Enseignant 5	« Je ne peux pas parler en termes de suffisant ou d'insuffisant parce que ça dépend des élèves. Il y a des élèves pour qui les 45 minutes ce sera gérable sans problème. Il y a aussi des élèves pour qui le même travail à faire leur prendra plus que le temps imparti. [...] Les parents doivent être conscients que chaque enfant fonctionne avec un rythme de travail différent. » (I.71-73 / 75-76)

Après analyse des réponses, nous observons que les enseignants se rejoignent sur le temps imparti fixé par l'instruction publique qu'ils jugent inadéquat. Cependant, les instituteurs argumentent leur opinion de différentes manières. Certains soulignent les divers besoins des élèves et un manque d'informations afin de s'appropriier cette diminution du temps de travail. D'autres mentionnent que c'est le rôle de l'instituteur de s'adapter à ce changement.

Comme nous avons pu le découvrir précédemment dans les différentes sources théoriques, les élèves travaillent à des rythmes différents (Glasman, 2004). L'assimilation des informations varie d'un écolier à l'autre. Ainsi, tous les instituteurs appuient ces faits dans les interviews : « On ne pourra jamais obtenir un même temps pour tous [...]. » (enseignant 1, I.89-90), « Dans la même classe, ils auront tous un temps différent pour le même devoir » (enseignant 2, I.65-66), « Après, il y a le rythme de l'élève qui entre en ligne de compte [...]. » (enseignant 4, I.119-120), « [...] chaque enfant fonctionne avec un rythme de travail différent. » (enseignant 5, I.76).

Ces extraits montrent que les instituteurs ont conscience des différences au sein de la classe. Ces constats permettent de comprendre l'incertitude des enseignants et leurs questionnements relatifs à cette diminution du temps de travail à la maison.

Les enseignants 3 et 4 mentionnent « [...] que l'on nous donne des moyens adaptés. » (enseignant 3, l. 326-327) et « [...] il y aurait dû y avoir des adaptations qui allaient avec. » (enseignant 4, l. 245). Ces extraits nous laissent penser que les interviewés se sentent encore démunis face à cette situation et qu'ils souhaiteraient plus de précisions quant à cette restriction.

L'enseignant 4 mentionne un élément qui suscite réflexion :

« [...] mon fils actuellement en 5H a la même durée de devoirs que mes élèves de 8H, alors que la matière et le niveau ne sont pas du tout pareils. En 8H, on a quand même l'orientation en janvier pour le cycle 3. Donc oui, pour un 5H c'est chouette. Je ne comprends pas pourquoi ça n'a pas été évolutif. Je trouve que de passer, de 45 minutes par jour, à 45 minutes par semaine en 7-8H, c'est drastique comme changement. Et je ne comprends pas pourquoi on n'adapte pas le programme en fonction de ça. » (l.89-95).

Cet élément permet une remise en question quant au temps fixé par l'instruction publique.

Pour clore cette première question de l'axe 2, les enseignants mentionnent que le temps idéal des devoirs à la maison serait entre 20-30 minutes par jour. Cela rejoint les propos de Glasman (2004) qui énonce que les instituteurs déclarent que les tâches ne devraient pas dépasser 20-30 minutes de travail par jour. Après ce laps de temps, l'enfant ne parvient plus à enregistrer des informations.

Tableau 5 : Lors de la distribution des tâches, comment estimez-vous le temps qu'un élève passera à faire ses devoirs ? Comptabilisez-vous les devoirs en termes de durée ou de quantité ?

Enseignant 1	« [...] en termes de quantité. Moi je propose un panel de devoirs, ils choisissent en fonction de ce qu'ils souhaitent voir avec moi. [...] Mais je n'impose pas le devoir qu'ils doivent faire à la maison et à l'école. » (l.106 / 109-110 / 106)
Enseignant 2	« Plutôt de quantité. [...] je n'estime pas du tout le temps. Ça dépend des enfants. [...] Je me dis que comme j'ai travaillé les matières en classe, normalement si l'enfant a bien suivi, s'il était attentif, il ne devrait presque pas avoir de devoirs. » (l.81 / 86-87 / 72-74)
Enseignant 3	« [...] de quantité. [...] je ne m'amuse pas à l'estimer, car je sais qu'un élève prendra du temps et qu'un autre prendra moins de temps. [...] C'est plutôt la qualité de ce qu'il doit faire qui est importante pour moi. » (l.158 / 149-150 / 155)
Enseignant 4	« J'essaie d'estimer le temps que ça leur prendra. [...] on doit vraiment essayer de se mettre à leur place et là c'est tellement différent d'un élève à l'autre. [...] Enfin, il peut y avoir plein de choses qui vont entrer en ligne de compte. » (l.141 / 118-119 / 120-121)
Enseignant 5	« Plutôt en termes de quantité par rapport aux évaluations. [...] je connais leur fonctionnement en classe [...]. » (l.147 / 109)

Bien que l'instruction publique estime le temps des devoirs à 9 minutes par jour, nous observons que la majeure partie de l'échantillonnage évalue le temps que les élèves passeront à faire leurs devoirs en matière de quantité. Ils soulignent la difficulté d'estimer le temps auquel chacun passera à faire un travail identique en termes de durée. Nous constatons que certains instituteurs se contredisent à ce propos. D'une part, ils évoquent des différences entre les élèves et d'autre part ils continuent de distribuer des tâches semblables.

L'enseignant 3 soulève un argument intéressant « C'est plutôt la qualité de ce qu'ils doivent faire qui est importante pour moi. » (l.155). Par qualité, il entend le fait de sélectionner minutieusement le devoir en fonction des besoins de chacun. L'instituteur semble avoir un regard réflexif sur la composition de la tâche avant de la distribuer aux écoliers. Cet extrait rejoint les propos de Maulini (2016): « une bonne pédagogie vaut mieux qu'un travail volumineux et abrutissant à l'école comme en dehors » (p.2).

L'enseignant 4 évoque :

[...] il y a le rythme de l'élève qui entre en compte, l'exigence des parents, la motivation et les activités extrascolaires. Enfin, il peut y avoir plein d'autres raisons qui peuvent entrer en ligne de compte. Le moment auquel on l'effectue et l'horaire de la journée (enseignant 4, l.119-122).

Cet extrait est significatif, il met en lumière que différents éléments peuvent impacter le temps des devoirs et non uniquement la capacité de l'écolier à s'appropriier les savoirs.

De plus, l'instituteur 5 souligne d'autres arguments :

[...] je me suis rendu compte que les élèves avaient des représentations très variées de ce qu'on attendait d'eux en leçons d'histoire. Il y a ceux qui ont compris qu'ils devaient tout apprendre par cœur et d'autres pour qui il fallait comprendre la matière avant tout. (enseignant 5, l.119-122).

Ces facteurs ne sont pas visibles par les instituteurs et peuvent également impacter l'évaluation du temps moyen.

Tous ces témoignages nous montrent que peu importe la méthode employée pour estimer le temps des devoirs, des circonstances indépendantes à l'individu peuvent également bouleverser les estimations de temps.

Tableau 6 : Avez-vous trouvé un moyen de contrôle du temps passé aux devoirs ?

Enseignant 1	« À la séance des parents, je dis toujours « s'il y a trop, si c'est trop compliqué mettez-moi un mot dans le carnet, j'aimerais le savoir. [...] Après, je vois rapidement pendant ces temps de devoirs qui aura beaucoup. Maintenant je connais gentiment les élèves [...]. Parfois c'est moi qui récolte des informations, je dis : « tu as fait combien de temps pour faire ça ? ». Je peux le faire de manière ponctuelle, en direct. » (l.112-113 / 115-116 / 117-119)
Enseignant 2	« Non, je n'ai pas essayé. Je les donne les devoirs et voilà, mais je n'ai pas essayé de chercher combien de temps ils y passent. » (l.102-103)
Enseignant 3	« [...] je ne m'amuse pas à l'estimer, car je sais qu'un élève prendra du temps et qu'un autre prendra moins de temps. [...] parfois je leur demande « Combien de temps as-tu mis toi pour faire ça ? Et toi ? » (l.149-150 / 163-164)
Enseignant 4	« Disons c'est surtout par rapport à ce qu'ils me disent. [...] S'ils me disent « j'ai passé une demi-heure à trois quarts d'heure », alors je prends note sur une feuille « à ne pas donner en devoirs, à morceler ou en tout cas pas en une fois ». [...] c'est tellement différent d'une famille à l'autre. » (l.160 / 162-164 / 166)
Enseignant 5	« Alors je n'ai pas vraiment un moyen de contrôle. Ça m'arrive de leur demander [...]. » (l.152)

Suite à l'analyse de ces réponses, nous constatons différents propos. D'une part, certains enseignants attendent des retours de la part des parents et d'autres se renseignent auprès des élèves régulièrement ou occasionnellement.

Il est intéressant de relever que les instituteurs favorisent une certaine autonomie des élèves en les questionnant quant au temps consacré aux devoirs. Cette méthode répond aux dispositions générales complétant le Plan d'études romand (2019) qui rappelle l'importance d'aider les écoliers à prendre conscience de leur responsabilité dans les apprentissages. Ainsi, d'intégrer les élèves au processus de contrôle du temps de travail à domicile est un outil amenant à la responsabilisation.

Une question de relance a été posée aux enseignants : avez-vous obtenu des retours des parents ?

Il est intéressant d'observer que les parents ne donnent que peu, voire pas de retours aux instituteurs. L'instituteur 4 mentionne « [...] avant la maison avait quand même un poids dans le parcours scolaire des enfants. Ça donnait un équilibre entre l'école et la maison. [...] Elle avait le rôle de répétiteur. » (l.172-175). L'enseignant 1 semble penser le contraire en énonçant « [...] ce qui n'est pas un métier de parents. » (l.180). Ces propos mettent en évidence que le rôle des parents a peut-être évolué quant au suivi des devoirs. Nous pouvons en déduire qu'ils endossent une nouvelle fonction de surveillants aux tâches et non plus d'aide aux devoirs.

Tableau 7 : Idéalement quelles stratégies pourraient être mises en place afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison ?

Enseignant 1	« [...] plan de travail [...] coaching [...] apprendre à apprendre [...] des leçons de différenciation [...]. » (l.10 / 29 / 209 / 257)
Enseignant 2	« [...] des fiches d'objectifs [...]. » (l.23)
Enseignant 3	« [...] différenciation [...]. » (l.185)
Enseignant 4	« [...] aide aux devoirs [...] devoirs facultatifs [...] donner des devoirs que tout le monde est capable de faire en classe pour ne pas pénaliser [...] laisser du temps pendant les leçons pour qu'ils puissent commencer leurs devoirs. » (l.12/ 71/ 300-301 / 144)
Enseignant 5	« [...] travaux de groupe [...] une fiche d'objectifs [...] apprendre à apprendre [...] Brainstorming ou on échange la manière de faire [...] des choses qui ont été vues en classe [...]. » (l.182-183 / 56 / 64-65 / 14)

Dans ce tableau, nous observons que les enseignants proposent des stratégies variées afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison.

Tout d'abord, nous constatons que certains instituteurs présentent des stratégies qui sont d'ordre organisationnel. Cette catégorie est pertinente du fait que dispositions générales complétant le Plan d'études romand (2019) souligne qu'il est primordial « D'encourager les élèves à apprendre de manière autonome (organisation et répartition du temps de travail en fonction de la matière) » et « De les aider à prendre progressivement la responsabilité de leurs apprentissages » (p.31). L'enseignant 1 accorde une importance particulière à ces requêtes

en établissant un plan de travail journalier. Cette planification demande à l'élève une certaine organisation. De plus, l'instituteur évoque « Ce qui est intéressant, c'est de voir de quelle manière les élèves choisissent la matière à faire en classe et ce qu'ils veulent laisser pour la maison. » (enseignant 1, l.16-17). En effet, les écoliers ont des plages horaires dans lesquelles ils peuvent travailler en classe en sélectionnant la matière qu'ils souhaitent réaliser en présence de l'instituteur et ce qu'ils laissent pour la maison. Ce processus permet d'avoir selon l'enseignant 1 « un coaching professionnel » (l.158).

Quant aux instituteurs 2 et 5, ils favorisent le travail par fiches d'objectifs permettant ainsi aux écoliers de connaître les dates d'évaluations. Ils s'organisent sur la durée comme ils le veulent et gèrent le temps en conséquence. Ce procédé peut être complexe pour des élèves éprouvant des difficultés d'organisation ou ceux peu autonomes.

Certains instituteurs proposent d'autres moyens qu'ils estiment efficaces pour les devoirs à la maison. Le premier et le cinquième soulignent un élément pertinent « Apprendre à apprendre » (enseignant 1 l.209 ; enseignant 5, l.56). L'instituteur 5 évoque « Je pense que ce qui est important c'est de mettre en place des éléments pour que l'élève comprenne son propre fonctionnement. Qu'il sache lui-même, comment mieux apprendre ou mieux répéter afin d'acquérir les connaissances. » (l.50-53). Les propos de Salamin (1993) rejoignent cette démarche en mentionnant qu'apprendre à apprendre aux élèves permet d'économiser de l'énergie, de gagner du temps et que les élèves puissent donner du sens aux devoirs afin de promouvoir la réussite de tous. Les instituteurs 3, 4 et 5 ajoutent qu'il est important de travailler sur la matière qui a été enseignée en cours.

L'enseignant 4 mentionne que dans son établissement scolaire, l'équipe pédagogique trie les programmes et sélectionne les savoirs. Ces propos montrent que les instituteurs souhaitent prendre les devants afin de s'adapter à cette nouvelle restriction en mettant divers moyens en place.

Des instituteurs ont présenté d'autres stratégies n'étant pas de leur ressort telles que l'aide aux devoirs en classe par des enseignants spécialisés. Ainsi qu'un soutien aux tâches semblable au cycle 3 dans laquelle l'enseignant se met à disposition en classe.

Tableau 8 : Quelle serait, selon vous, une répartition adéquate des tâches sur la semaine tout en respectant le temps à disposition ?

Enseignant 1	« [...] un plan de travail est affiché au moment du temps de devoirs. » (l.10)
Enseignant 2	« Moi personnellement, je leur donne toujours les devoirs le vendredi pour la semaine d'après. [...] J'essaie de m'organiser pour ne pas donner plusieurs évaluations le même jour. [...] » (l.21-122 / 72)
Enseignant 3	« Je ne peux pas donner des devoirs à l'avance, pour moi ça n'a pas de sens. [...] je donne des devoirs en fonction de l'avancée du programme journalier. » (l.234-236)
Enseignant 4	« Je ne sais pas, je n'ai pas encore trouvé de solution, pour l'instant je teste. » (l.256-257)
Enseignant 5	« [...] de jour en jour et puis en fonction du rythme de travail [...]. » (l.219)

Maulini (2016) affirme que les tâches devraient être données régulièrement en petites quantités, être simples et en lien avec le travail vu en classe. Après analyse, nous constatons que les éléments évoqués par l'auteur sont semblables aux propos des enseignants.

Cependant, les instituteurs planifient les devoirs différemment soit de jour en jour, par semaine, par plan ou par fiche d'objectifs. Ainsi, les tâches semblent être distribuées assidûment et en lien avec les cours. L'enseignant 3 appuie ces faits en énonçant « Les devoirs pour moi permettent de créer un lien entre deux leçons. » (l.82-83). D'où l'importance de trouver un juste milieu entre l'école et la maison.

Tableau 9 : Suite à cette limite de temps, pensez-vous que les enfants apprennent mieux ou au contraire moins bien qu'auparavant ?

Enseignant 1	« Je pense qu'ils font mieux leurs devoirs. Parce qu'ils sont coachés par nous enseignants [...]. Cette restriction des devoirs permet de devenir plus efficace dans le choix du travail qu'on leur demande de faire. » (I.179 / 198-199)
Enseignant 2	« Je ne sais pas. Parce que je ne suis pas certaine que le fait de donner plus de devoirs fera que les élèves travailleront plus [...]. Les élèves qui sont volontaires, dont les parents veulent aussi que leurs enfants travaillent, feront leurs devoirs. Mais au contraire, des enfants qui n'ont pas envie et qui ne sont pas suivis par quelqu'un, ils ne feront pas, vite et n'importe comment. » (I.134-138)
Enseignant 3	« Moins bien. [...] parce que pour moi c'est un apprentissage, on sait qu'il faut voir chaque matière 3-4-5-6-7 fois. [...] Donc si l'on veut apprendre certaines choses, c'est aussi aux élèves de se confronter à la matière une fois seuls à la maison [...]. » (I.269-270 / 278-279)
Enseignant 4	« Je ne sais pas. Mais je pense que de nouveau les élèves qui ont de la facilité scolaire, une méthode ou l'autre ça ne change pas tellement. [...] Mais pour tous les élèves en difficulté, je trouve que c'est plus compliqué. » (I.260-262)
Enseignant 5	« C'est difficile à dire, j'ai un peu peur pour certains domaines. [...] si c'est écrit formatif, ils savent qu'il y a encore une possibilité de retarder donc ils ne s'impliquent pas dans le « Je construis mon apprentissage. » (I.222 / 228-229)

Face à cette question, nous observons que les opinions diffèrent quant à ce sujet. La plupart des enseignants sont mitigés ou estiment que les écoliers apprennent moins bien qu'auparavant. Seul l'instituteur 1 énonce le contraire.

L'enseignant 3 mentionne que le fait de laisser seul l'élève face à son travail est bénéfique pour les apprentissages. Cette réflexion rejoint la théorie des stades de l'apprentissage de Causy (1991) dans laquelle l'écolier doit se retrouver seul face au travail pour s'approprier et intérioriser le savoir. Cependant, le fait qu'il y ait moins de devoirs ne permet-il pas à l'élève d'apprendre de manière plus efficace ? L'enseignant 3 et Maulini (2016) répondent à cette question en énonçant que ce n'est pas la quantité qui compte, mais la qualité de la tâche proposée à l'écolier.

L'enseignant 1 énonce des propos intéressants. Sa pratique pédagogique lui permet d'affirmer que les élèves apprennent mieux qu'avant. Il évoque :

« Je pense qu'ils font mieux leurs devoirs. Parce qu'ils sont coachés par les enseignants [...] Parce que les devoirs sont mieux gérés et mieux dirigés. [...] ils font peut-être un peu moins d'exercices [...]. Je pense que ça peut se compenser sur le coaching. » (I.179 / 182-183 / 190-191).

Cette pratique permet de suivre les écoliers afin qu'ils soient au clair avec les tâches qui leur sont demandées et d'aborder en classe les éléments suscitant plus de difficulté. Certes cette méthode peut être pertinente, mais la motivation des élèves aura un impact sur la réalisation ou non de la tâche.

3.2.1 Synthèse de l'hypothèse 2

Rappel de l'hypothèse 2 : *Jusqu'à présent, le temps des tâches à domicile était limité à 1 heure par jour maximum. Aujourd'hui, le temps fixé par le canton de Berne qui est de 9 minutes par jour n'est alors pas suffisant pour permettre à tous les écoliers d'entrer dans le processus d'apprentissage.*

De manière générale, nous constatons que les enseignants sont mécontents de la nouvelle durée des devoirs qu'ils jugent insuffisante. L'interviewé 1 estime que c'est aux instituteurs de trouver des stratégies d'adaptation. D'autres, comme les enseignants 3 et 4, semblent attendre des moyens supplémentaires pour mettre en place des ajustements (enseignant 3, I.326-327 ; enseignant 4, 245). Cependant, les instituteurs se rejoignent quant au temps idéal afin de favoriser l'acquisition des connaissances qui est de 20-30 minutes par jour de tâches à domicile, ce qui rejoint l'étude menée par Glasman (2004).

De grandes hésitations quant à ce thème se ressentent lors des entretiens. Ces incertitudes ne sont pas surprenantes. La restriction est une thématique « nouvelle » dans le canton de Berne pour laquelle il n'y a pas suffisamment d'informations. Ainsi, nous constatons que la plupart des instituteurs sont encore en phase d'essai et ils semblent démunis face à cette situation.

Afin d'argumenter leur opinion face à cette restriction, la majorité des enseignants interviewés estime le temps des devoirs en termes de quantité. Seul un instituteur calcule le temps en termes de durée. Cependant, les deux antagonistes se rejoignent sur la différence de niveau des élèves. Ils mentionnent alors qu'il est difficile d'estimer le temps, car il ne sera pas pareil pour chaque écolier. L'enseignant 3 appuie ces faits en énonçant « Ce n'est pas une histoire d'heure, mais de temps qui est nécessaire pour lui. » (I.287). De plus, les instituteurs 4 et 5

évoquent que plusieurs facteurs peuvent entrer en ligne de compte. Ces arguments nous amènent à des réflexions quant à la méthode la plus efficace à adopter.

Lors des entretiens, des enseignants ont mentionné la notion « apprendre à apprendre » (enseignant 1, l.209 ; enseignant 3, l.56). Cet élément semble être un point clé de l'apprentissage pour les instituteurs interviewés. Glasman (2004) appuie ces faits en énonçant que ce qui est primordial pour les enseignants c'est de réfléchir à la nature des leçons distribuées et d'enseigner des techniques d'apprentissage aux élèves en classe. Ainsi, il ne s'agit pas de donner des informations aux écoliers, mais de les instruire à comment les assimiler et les mettre en pratique une fois seuls à la maison.

Par conséquent, il est difficile de démontrer que 9 minutes par jour ne sont pas suffisantes pour permettre aux élèves d'entrer dans le processus d'apprentissage. Selon notre échantillonnage et la théorie, des facteurs peuvent influencer cet aspect tels que le rythme de travail et des circonstances indépendantes à l'individu. De ce fait, pour un élève ayant de la facilité 9 minutes suffiront, alors que pour un autre en difficulté, il lui en faudra davantage.

3.3 Axe 3 : l'égalité des chances

Tableau 10 : Pensez-vous que cette diminution du temps de travail à la maison permettra une égalité ?

Enseignant 1	« Pour moi clairement. On va en direction d'une plus grande égalité en étant là pour chacun. [...] ça nous donne la possibilité de nous approcher un peu plus des élèves en difficulté. Je pense que l'on arrive un peu à compenser cette inégalité de départ grâce au coaching. » (I.227 / 232-234)
Enseignant 2	« Non, je ne pense pas du tout alors. Parce que justement les enfants qui ont des facilités et dont les parents les suivent, vont être suivis et ils vont faire plus parfois « Tu as fait ça, tiens fait encore ça ». Ils vont plus travailler dans un certain domaine. Et d'autres, moins ils ont de devoirs moins ils en feront. » (I.144-147)
Enseignant 3	« Au contraire [...] si les enseignants donnent moins de devoirs ça veut dire que ceux qui en auraient besoin, les plus lents à comprendre en classe, ceux qui auraient besoin de revoir un peu les choses pour eux-mêmes, ne le feront pas. Et les plus rapides à comprendre, eux ils vont comprendre en classe, ils n'ont pas besoin de devoirs pour retravailler la matière. [...] Si l'on donne des devoirs qui sont faisables par tout le monde, je ne vois pas pourquoi il y aurait une meilleure égalité. » (I.299-303 / 306-307)
Enseignant 4	« Je ne sais pas trop. Je trouve que c'est vraiment compliqué pour les élèves qui ont plus de difficulté, qui sont plus lents ou pour lesquels il faut plus de temps. » (I.285-286)
Enseignant 5	« Alors une égalité des chances, je ne suis pas sûr. [...] je pense qu'il faudra vraiment creuser et adapter c'est le travail donné en devoirs. Ceci pour que chaque élève puisse travailler le temps imparti sur ce qui lui pose problème, entraîner ça et puis qu'il puisse faire confiance en ce qui sait déjà. Parce que sinon, je pense que l'on va rester avec des élèves qui n'auront pas de devoirs ou quasiment pas et puis d'autres qui pourraient y passer 45 minutes tous les jours. » (I.271-276)

Après analyse des informations, nous constatons deux tendances principales. D'une part, les enseignants qui estiment une meilleure égalité des chances et d'autres au contraire considèrent que cette nouvelle loi creusera davantage les inégalités.

La plupart des instituteurs mentionnent que cette restriction pénalise davantage les élèves en difficulté. En effet, comme nous l'avons découvert précédemment, les écoliers sont impactés

en fonction de leur rythme de travail. Gillig (2001) appuie ces faits « [...] les élèves n'apprennent pas tous au même rythme. » (p.75).

De plus, les enseignants s'interrogent sur le suivi parental. L'enseignant 2 évoque « [...] les enfants qui ont des facilités et dont les parents les suivent. Ils vont être suivis et ils vont faire plus parfois [...]. » (l.144-145), l'enseignant 4 « Mais généralement, la plupart des parents ont envie que leurs enfants fassent du mieux qu'ils peuvent, avant l'entrée à l'école secondaire » (l. 287-288) et l'enseignant 5 « Parce que c'est normal, le parent a envie d'aider. » (l. 297-298). Ces informations prêtent à confusion. De plus, l'enseignant 2 évoque « [...] j'ai essayé de responsabiliser les parents. » (l.188). Nous constatons que certains instituteurs sont nostalgiques quant à cet encadrement. Cette tendance est surprenante, sachant que les tâches à domicile provoquent des inégalités (Caille, 1993 ; cité par Glasman, 2004), que les dispositions générales complétant le Plan d'études romand (2019) requiert une autonomie et que le communiqué de presse du canton de Berne (2018) souligne l'aspect inégal de l'encadrement à domicile.

Comme nous le savons, certains enfants ne jouissent pas du même suivi à la maison, ce qui crée des inégalités. Nous observons alors que les instituteurs ayant trouvé peu de stratégies d'enseignement suite à cette restriction estiment qu'il ne pourra pas y avoir d'égalité des chances. Au contraire, l'enseignant 1 mentionne qu'être à l'école pour aider les élèves va permettre une meilleure égalité. En effet, il affirme pouvoir compenser le manque d'accompagnement de certains enfants afin de leur donner une chance supplémentaire.

Tableau 11 : Quelles stratégies pourriez-vous adopter afin de favoriser une meilleure égalité suite à cette nouvelle loi ?

Enseignant 1	«[...] apprendre à apprendre [...] le coaching [...] les leçons de différenciation. » (l. 209 / 157 / 248)
Enseignant 2	« Je ne vois pas vraiment. Parce que je pense que l'on ne peut pas vraiment l'atteindre cette égalité à mon avis. [...] il y a trop d'inégalités entre eux dans le monde dans lequel ils se développent et dans l'environnement dans lequel ils vivent. » (l.165- 168)
Enseignant 3	« Il faut pour une bonne partie des praticiens modifier les devoirs dans le sens que ces devoirs doivent pouvoir être faits seuls. » (l.310-311)
Enseignant 4	« [...] réduire la matière [...] donner des devoirs que tout le monde est capable de faire en classe pour ne pas pénaliser. » (l.229 / 300-301)
Enseignant 5	« [...] c'est de mieux cibler le travail à faire, l'entraînement. [...] je pense qu'il faudra vraiment creuser et adapter [...] le travail donné en devoirs. [...] quitte à faire intervenir la différenciation dans ce contexte. » (l.291 / 271-272 / 277-278)

Suite à l'analyse des réponses, nous constatons que peu d'enseignants fournissent des stratégies concrètes à adopter afin de favoriser une meilleure égalité des chances.

Les instituteurs 2 et 3 ne voient pas de solutions afin de diminuer ces inégalités. L'enseignant 2 appuie ses propos en évoquant « [...] on ne peut pas vraiment atteindre cette égalité à mon avis. [...] il y a trop d'inégalités entre eux dans le monde dans lequel ils se développent et dans l'environnement dans lequel ils vivent. » (enseignant 2, l.165-168). Nous pouvons tisser des liens avec la citation de Meirieu (1992) « l'on n'insistera jamais assez sur le fait que tout renvoi systématique du travail scolaire à la maison est en réalité, un renvoi aux inégalités. » (p.16)

Cependant, l'enseignant 1 contredit ces propos en affirmant que le coaching en classe est bénéfique. Cette méthode permet aux élèves d'avoir un suivi identique dans les tâches à domicile. L'instituteur 4 mentionne également « Je trouve que pour l'égalité des chances, ce serait plus judicieux d'avoir des aides en classe plutôt que de réduire les devoirs à la maison. » (l.296-297). Ces deux enseignants se rejoignent sur le fait qu'il serait préférable de mettre des éléments en place au sein de l'enseignement et non pas uniquement sur le travail sortant des murs de l'école.

Pour terminer, l'enseignant 5 met en évidence l'importance de la différenciation afin d'adapter les devoirs en fonction des besoins de chacun.

3.3.1 Synthèse de l'hypothèse 3

Rappel hypothèse 3 : *Malgré l'enjeu de la restriction des devoirs qui vise à réduire les inégalités, l'égalité des chances ne peut être satisfaite, sachant que certains élèves continuent d'apprendre avec leurs parents sous d'autres formes.*

De manière générale, nous observons que les enseignants ne proposent que peu de stratégies afin de remédier aux inégalités. En effet, la majeure partie des instituteurs estiment que l'égalité des chances ne pourra pas être satisfaite du fait que les écoliers ont des rythmes et encadrements différents à la maison. Seul un enseignant estime le contraire.

Ainsi, selon les participants et la théorie, les élèves ont des suivis différents hors du cadre scolaire ce qui engendre des inégalités. Les parents qui suivent leurs enfants travailleront davantage avec eux sans se soucier du temps imparti.

De plus, il est intéressant de constater que les éléments qui ont été mis en place se réfèrent aux compétences de l'enseignant tels que : la différenciation, le travail en classe et les devoirs qu'ils peuvent réaliser seuls. En effet, les instituteurs ne peuvent pas avoir d'influence sur l'éducation des élèves hors du cadre scolaire.

Conclusion

Pour conclure ce mémoire, une présentation synthétique des résultats de cette recherche est présentée en lien avec les hypothèses et la question de recherche. Puis, une autoévaluation dans laquelle les limites, les difficultés, les apports personnels et professionnels sont mis en lumière. Enfin, des idées quant à une perspective d'avenir dans le but d'affiner et d'approfondir cette recherche sont exposées.

Synthèse des résultats

Les différents entretiens menés dans le cadre de ce projet permettent de répondre à la question de recherche en s'appuyant des hypothèses émises préalablement.

Avant de débiter la synthèse, un rappel de la question de recherche : suite à la restriction des devoirs dans le canton de Berne, quelles pratiques pédagogiques et quelles stratégies pourraient être mises en place au niveau de l'enseignement et dans la pratique des devoirs en 7-8H, afin de réduire véritablement les inégalités et compenser la diminution du temps de travail à domicile ?

Pour répondre à ce questionnement, les instituteurs ont proposé diverses stratégies et pratiques pédagogiques concernant : le type de devoirs à adopter (hypothèse 1), la gestion du temps (hypothèse 2) et la promotion de l'égalité des chances (hypothèse 3).

Suite à l'élaboration de ce travail, nous constatons qu'il est difficile de tirer des généralités, sachant que chaque enseignant exploite ses propres méthodes pour compenser cette diminution du temps de travail à domicile.

Selon notre échantillonnage, les devoirs les plus efficaces suite à cette restriction sont qualifiés de répétition et de préparation d'évaluations. En effet, les instituteurs soulignent l'importance de réviser les tâches plusieurs fois afin de les assimiler. Ils estiment que ces devoirs conduisent les élèves à une autonomie. Cette responsabilisation est possible, à condition que la matière ait déjà fait l'objet d'une découverte en classe. Ainsi, l'hypothèse 1 ne peut être approuvée. Selon la théorie, les devoirs de répétitions et différenciation sont adéquats. En outre, seuls certains enseignants utilisent la différenciation et d'autres au contraire estiment une perte de temps.

Selon les instituteurs, ce n'est pas uniquement la nature de tâches qui pourraient compenser la diminution du temps de travail, mais bien la réorganisation de l'enseignement. En effet, suite à cette restriction, la majeure partie des instituteurs ont proposé des moyens à instaurer en classe :

Tableau 12 : Stratégies mises en place

Enseignant 1	« [...] plan de travail [...] coaching [...] apprendre à apprendre [...] des leçons de différenciation [...] » (l.10 / 29 / 209 / 257)
Enseignant 2	« [...] des fiches d'objectifs [...] » (l.23)
Enseignant 3	« [...] différenciation [...] » (l.185)
Enseignant 4	« [...] aide aux devoirs [...] devoirs facultatifs [...] donner des devoirs que tout le monde est capable de faire en classe pour ne pas pénaliser [...] laisser du temps pendant les leçons pour qu'ils puissent commencer leurs devoirs. » (l.12/ 71/ 300-301 / 144)
Enseignant 5	« [...] travaux de groupe [...] une fiche d'objectifs [...] apprendre à apprendre [...] Brainstorming ou un échange la manière de faire [...] des choses qui ont été vues en classe [...] » (l.182-183 / 56 / 64-65 / 14)

Malgré tous ces moyens évoqués, les enseignants soulignent tout de même que le temps fixé par l'instruction publique (2019) est insuffisant pour permettre à tous les écoliers d'entrer dans le processus d'apprentissage. Les instituteurs évoquent que pour compenser cette diminution, chaque enfant a besoin d'une tâche spécifique propre au niveau de la quantité et de la difficulté en fonction des besoins et des capacités de chacun. L'exemple du travail en classe, cité par la majeure partie des enseignants en est la preuve. Certes, cette méthode peut être bénéfique, mais il faut tout de même être conscient que les élèves ayant de la facilité termineront leurs tâches à l'école, alors que d'autres les poursuivront à la maison. C'est dans ce cas de figure que nous constatons qu'il est impossible de respecter la limite de temps impartie pour tous les élèves sachant qu'ils ne travaillent pas à la même vitesse. Ainsi, l'hypothèse 2 peut être approuvée. Tous les écoliers ne pourront pas apprendre la même matière en 9 minutes. Ainsi, la durée devrait être adaptée en fonction de chacun.

Pour terminer, l'hypothèse 3 peut être approuvée. Selon l'échantillonnage, l'égalité des chances ne peut pas être satisfaite étant donné que chaque élève a un encadrement familial et des capacités d'apprentissage différents. Ainsi, les diverses stratégies énoncées par les enseignants sont intéressantes du fait qu'elles peuvent être appliquées au sein de la classe.

Les instituteurs ont soumis des stratégies et des pratiques pédagogiques variées en fonction de leur expérience professionnelle. J'estime qu'il serait intéressant de les instaurer dans les classes afin d'en déduire les bénéfiques dans les années à venir.

En tissant des liens entre les opinions des instituteurs et la théorie, je pense qu'il est possible de mettre en place des stratégies afin de diminuer le temps de travail à domicile. Notamment, « apprendre à apprendre » (enseignant 1, l.209 ; enseignant 3, l.56) qui est selon moi la base de tout apprentissage. Il est primordial que l'écopier comprenne son fonctionnement avant qu'il puisse s'investir seul dans un travail. Ainsi, je trouve le « Brainstorming » (enseignant 5, l.58) intéressant. Cette méthode favorise les échanges entre les écoliers, ce qui permet de faire émerger de nouveaux moyens d'apprentissage. De plus, je pense que ces méthodes promeuvent un gain de temps pour l'élève lors des tâches à domicile.

En revanche, j'estime qu'il est impossible de respecter les 9 minutes pour tout le monde. Comme l'évoque l'enseignant 4, il y a énormément d'éléments qui peuvent entrer en ligne de compte tels que des facteurs propres à l'individu (motivation, humeur...), qu'externes à l'écopier (moment de la journée, loisirs). Ainsi, je pense que l'égalité des chances ne peut pas être atteinte, peu importe la méthode employée. J'estime qu'il est primordial en tant qu'enseignant d'instaurer des moyens non pas pour supprimer les inégalités, mais d'établir des aides en classe afin de promouvoir une équité. Ainsi, la différenciation est très importante et peut être employée dans ce contexte afin d'adapter les tâches en fonction de chacun tout en répondant à leur besoin.

Autoévaluation critique de la démarche

Au terme de ce travail, je constate que la restriction des devoirs est encore un sujet qui suscite des questionnements et des doutes du corps enseignant. Tous les moyens évoqués sont encore flous et requièrent des réflexions. De plus, certains instituteurs ont mentionné, au cours des entretiens, que la Covid 19 a entravé les résultats et qu'il faudra patienter quelques années afin de relever l'efficacité des stratégies instaurées. Les résultats ne permettent pas de créer des généralités par manque de recul face à cette nouvelle loi. Ainsi, il est complexe de donner une réponse objective à la question de recherche en citant des stratégies permettant de compenser cette restriction.

Pour ma part, la rédaction de ce mémoire a été délicate. Premièrement, il a été difficile de sélectionner des informations pertinentes sur les devoirs qui sont un domaine très vaste de la pédagogie. De plus, il n'a pas été aisé de rédiger le dossier dans son intégralité en l'ordonnant selon les attentes.

Deuxièmement, lors des entretiens, il a été difficile de ne pas être influencée par une interprétation hâtive des résultats en fonction de l'étude de recherche. De plus, il a été compliqué de rester neutre et de ne pas prendre position tout au long du travail.

Ce projet m'a apporté énormément de réponses tant au niveau de mes questionnements professionnels que personnels. J'estime que c'est une opportunité de mener un projet de cette envergure sur une thématique qui nous passionne véritablement.

Cette recherche m'a permis de rencontrer des enseignants défendant chacun leurs propres opinions sur ce thème. Ils ont su répondre à mes questions en s'appuyant sur leurs propres expériences. Ce partage et cette diversité ont été riches pour moi afin de récolter divers moyens à instaurer au sein des classes suite à cette restriction. Les multiples stratégies émises m'ont permis de me construire un « soi » professionnel et mon propre avis sur le sujet.

Perspective d'avenir de recherche

Si l'opportunité de poursuivre cette recherche se présentait, je patienterais quelques années afin d'observer l'évolution des stratégies proposées par les enseignants pour présenter des résultats concrets.

Puis, j'approfondirais ce travail en questionnant davantage d'instituteurs afin de produire des résultats plus objectifs. Ensuite, j'élargirais mon échantillonnage en questionnant d'autres acteurs clés des devoirs tels que les écoliers. En effet, il serait intéressant de découvrir l'opinion des élèves afin de les mettre en relation avec les pratiques enseignantes.

Ce prolongement permettrait de compléter d'une part les résultats de cette recherche et d'autre part, d'exposer aux instituteurs l'opinion des élèves quant aux stratégies et pratiques pédagogiques instaurées. Ce processus permettrait donc d'inclure les écoliers dans la planification des devoirs à domicile afin de devenir encore plus performants dans ce domaine.

Il serait également judicieux de comparer les résultats à ceux des cantons suisses et éventuellement à d'autres pays.

Références bibliographiques

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les presses de l'Université du Québec.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A-M., Imbert, P. & Letrilliart, L (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer la revue française de médecine générale, volume 19(84)*, 142-145. Repéré à : http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction_RQ_Exercer.pdf
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.
- Causy, P. (1991). *Aidez votre enfant à apprendre ses leçons*. Monaco : Edition du Rocher.
- Communiqué de presse de la Direction de l'instruction publique du 30 mai 2018. 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-nouveautés-pour-les-élèves-francophones.pdf>
- Dayer, C., & Charmillot, M (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en question, (14)*, 163-176. Récupéré à :
http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/11_dayer.pdf
- Direction de l'instruction publique du 31 mai 2019 (PER). 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_PER_2019.pdf
- Dufour, A-H (2002). L'ethnologue et l'enregistrement de terrain, *Sonorités(4)*, 13-24. Repéré à : <https://journals.openedition.org/afas/2407>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(2)*, 165-169. Repéré à :
<https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf>
- Ferrier, A. (2005). *Gérer l'hétérogénéité en cycle II*. Bourgogne : IUFM.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthode de recherches en sciences sociales*. Paris : Monthrestien.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris : Hachette Education.
- Giroux, S & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Québec : Edition du Renouveau Pédagogique Inc.
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : DEP/Bureau de l'édition.
- Guibert, J., & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Humbeek, B. Lahaye, W., & Berger, M. (2018). *Parents, enseignants... éduquer ensemble : En restant chacun à sa place*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Malakoff : Armand Colin.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. England : Fourth Edition.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique de Louis Legrand*. Paris : Scarabée
- Lupi, E. (2014). *Les devoirs à domicile : Comment réduire les inégalités ?* Bachelor en sciences de l'éducation, HEP-BEJUNE. Repéré à : https://doc.rero.ch/record/234339/files/1114_Lupi_Elsa_Hutmacher_Charline_M_moire.pdf
- Maulini, O. (2016). *Que penser... des devoirs à domicile ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1-4. Repéré à : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1605.pdf>
- Meirieu, P. (2000). *Les devoirs à la maison : Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*. Paris : Syros.
- Ordonnance sur le statut du corps enseignant du 27 mars 2007 (OSE) Repéré à : <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1226/art57?locale=fr>
- Pasche Gossin, F. (2019-2020). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Cours et support de cours HEP3. Delémont : HEP-Bejune.

- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF
- Perrenoud, P (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante. *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Educateur*(10), 6-8. Repéré à : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_14.html
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PU Rennes.
- Salamin, O (1993). Les devoirs à domicile. *Office de recherche et de documentation pédagogique (ORDP)*, 3-13.
- Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement : Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan.
- Van der Maren J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. 2^{ème} édition. Méthodes en sciences humaines*. Montréal : De Boeck Univers
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, (166), 89-128. Repéré à : <https://journals.openedition.org/rfp/1294>
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Chenelière Éducation.

Annexes

Annexe I : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Données personnelles

Années d'enseignement :

Degré :

Question 1 : Comment vous sentez-vous face à cette nouvelle procédure quant au port du masque ?

Axe 1 (hypothèse 1) : La nature des tâches à domicile

Question 1 : Depuis l'application de la nouvelle loi sur les devoirs, avez-vous modifié la nature des tâches soumises à vos élèves ? Si oui, de quelle façon ?

- **Relance** : Dans l'idéal, comment modifieriez-vous cette pratique ? Pourquoi ?

Question 2 : Quel(s) type(s) de devoirs serait le plus adapté afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison ?

- **Relance** : Pourquoi cette tâche plutôt qu'une autre ?

Question 3 : Lors de la distribution des devoirs, pratiquez-vous la différenciation ?

- **Relance** : Pensez-vous que ce type de devoirs pourrait être une bonne alternative ?

Axe 2 (hypothèse 2) : La durée des devoirs

Question 1 : Estimez-vous le temps fixé par l'instruction publique suffisant ? Pourquoi ?

- **Relance** : À combien estimeriez-vous un temps adapté passé aux devoirs ?

Question 2 : Lors de la distribution des tâches, comment estimez-vous le temps qu'un élève passera à faire ses devoirs ?

- **Relance : Comptabilisez-vous les devoirs en termes de durée ou de quantité ? Pourquoi ?**

Question 3 : Avez-vous trouvé un moyen de contrôle du temps passé aux devoirs ?

- **Relance : Avez-vous obtenu des retours des parents ?**

Question 4 : Idéalement quelles stratégies pourraient être mises en place afin de compenser la diminution du temps de travail à la maison ?

- **Relance : Que mettriez-vous en place au niveau de l'enseignement ? Et au niveau de la pratique des devoirs ?**

Question 5 : Qu'elle serait selon vous, une répartition adéquate des tâches sur la semaine tout en respectant le temps à disposition ?

Question 6 : Suite à cette limite de temps, pensez-vous que les enfants apprennent mieux ou au contraire moins bien qu'auparavant ? Pourquoi ?

Axe 3 (hypothèse 3) : L'égalité des chances

Question 1 : Pensez-vous que cette diminution du temps de travail à la maison permettra une égalité ?

Question 2 : Quelles stratégies pourriez-vous adopter afin de favoriser une meilleure égalité suite à cette nouvelle loi ?

Question 3 : Souhaitez-vous compléter un point ou ajouter un élément supplémentaire ?

Annexe II : Contrat de recherche

Contrat de recherche

En signant ce contrat, les deux parties s'engagent à accepter et respecter les conditions de l'entretien, soit :

- l'entretien sera enregistré à l'aide d'un magnétophone ;
- les données seront traitées de manière confidentielle et en tout anonymat ;
- les données récoltées seront employées uniquement dans le cadre de ce travail de Bachelor ;
- suite à l'analyse, les données et l'enregistrement seront immédiatement détruits.

Date et signature du participant : _____

Date et signature de l'enquêteur : _____