

Devoirs

En révision



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Types de connaissances
- 5 Description
- 6 Conditions favorisant l'apprentissage
 - 6.1 Les recherches
 - 6.2 Les conditions à respecter
 - 6.3 La pratique
- 7 Niveau d'expertise des apprenants
- 8 Type de guidage
- 9 Type de regroupement des apprenants
- 10 Milieu d'intervention
- 11 Conseils pratiques
- 12 Ressources informationnelles utilisées dans la fiche
 - 12.1 Bibliographie
 - 12.2 Webographie
- 13 Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche
 - 13.1 Bibliographie
 - 13.2 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

L'appellation anglaise de "devoir" est "homework".

S'il est question d'une remise d'un projet à une date fixe, le terme "assignment" est utilisé.

L'appellation anglaise de "leçon" est "lesson".

Par exemple, la traduction anglaise pour "étudier les leçons" est "study the lessons" et la traduction anglaise pour "faire les devoirs" est "do the homeworks".

Stratégies apparentées

Les exercices sont une stratégie apparentée.

Type de stratégie

Les devoirs sont une microstratégie.

Types de connaissances

Les types de connaissances visés peuvent être différents selon la nature des devoirs.

La nature des devoirs dépend de plusieurs facteurs comme l'âge des apprenants, les contenus ciblés, l'intention de l'enseignant (amorçage, pratique, consolidation), le niveau d'expertise des apprenants, etc.

Les devoirs peuvent, selon leur nature, cibler des types différents de connaissances.

Voici quelques exemples:

- S'il est question d'apprendre des leçons comme mémoriser les tables d'addition ou des dates d'événements, il s'agit des connaissances factuelles.
- S'il est question d'un devoir d'analyse grammaticale, il s'agit des connaissances conceptuelles.
- S'il est question de résoudre des problèmes mathématiques, il s'agit des connaissances procédurales.
- S'il est question de s'assurer de comprendre un texte, il s'agit des connaissances métacognitives.

Description

Définitions

"Les devoirs sont généralement définis comme des tâches que les enseignants assignent à leurs élèves et qui doivent être réalisées à la maison." (Cooper et Corno, cité par Chouinard, Archambault et Rheault, 2006, p. 307)

Cette définition générale permet de comprendre en quoi consiste les devoirs, mais elle ne permet pas de saisir sa raison d'être. Legendre ajoute cette nuance à sa définition: "Travaux que l'élève doit exécuter en dehors de l'horaire régulier de l'école, habituellement à la maison, dans le but d'approfondir et de consolider des apprentissages récents." (Legendre, 2005, p. 393)

L'approfondissement et la consolidation des apprentissages récents se révèlent être des objectifs réalisables par la pratique et cela nécessite du temps. Les devoirs permettent aux enseignants d'avoir une rétroaction sur la compréhension des élèves et ainsi d'ajuster leur enseignement. (Vatterott, 2010, p. 2)

Le terme général de "devoirs" est communément utilisé pour englober à la fois les devoirs et les leçons. La distinction entre les devoirs et les leçons réside dans le type de tâche à effectuer:

- Les devoirs sont les exercices à compléter à l'écrit;
- Les leçons sont la "matière donnée à apprendre aux élèves en vue d'une classe ou d'un cours ultérieur". (Legendre, 2005, p. 830)

Problématique

Depuis plus de cent ans, les devoirs sont un passage obligé à l'école. "Attitudes toward homework have historically reflected societal trends and the prevailing educational philosophy of the time". (Vatterott, 2009, p. 2) Selon les époques, les tenants pour les devoirs et contre les devoirs se sont affrontés avec des arguments contextuels, sociaux et historiques. Ainsi, pendant quelques années, les devoirs sont perçus comme un renforcement de l'esprit, voire un remède et, pendant d'autres années, ils sont perçus comme une source de stress, une pression, voire une intrusion dans la vie familiale. (Vatterott, n.d., p. 2)

La problématique des devoirs est donc double: la problématique sociale et la problématique scientifique.

=== La problématique sociale ===

Lorsque les enseignants donnent des devoirs à leurs élèves, ils envoient une partie des apprentissages à la maison. Cela implique que les parents doivent soutenir leurs enfants. Chaque parent, par son propre vécu et par sa conception des devoirs, considère les devoirs comme étant un bon moyen de soutien à l'apprentissage de leur enfant ou comme étant un fardeau s'immiscant dans leur quotidien familial. Or, "les idées généralement reçues au sujet des devoirs ne sont pas toujours soutenues par la recherche scientifique." (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006, p. 318)

Aussi, "trop souvent, les décisions concernant les devoirs sont dictées par des considérations économiques et politiques plutôt que pédagogiques et s'appuient sur le sens commun." (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006, p. 320) D'une part, les enseignants ont historiquement l'habitude de donner des devoirs afin de satisfaire les parents qui ont eux-mêmes dû faire des devoirs lorsqu'ils étaient élèves. Les devoirs sont alors perçus comme étant un signe de compétence de l'enseignant. D'autre part, les enseignants se questionnent sur l'efficacité des devoirs et sur leur réelle efficacité. Dépendant du niveau d'expertise de l'apprenant, les parents devront agir acteur de soutien plus ou moins présent. Entre en jeu l'aspect attendu des devoirs par l'enseignant. Celui-ci peut s'attendre à ce que le devoir demandé soit réussi entièrement ou il peut s'attendre à ce que le devoir montre les difficultés toujours présentes pour l'élève et qu'il soit alors normal que le devoir ne soit pas réussi en entier. En ce sens, la conception des devoirs des parents et celle de l'enseignante nécessite d'être sujet à discussion afin de s'arrimer à une même vision. Comme le souligne Aziz (2014), la participation parentale peut être de deux niveaux: l'engagement direct qui consiste en une participation active du parent et l'engagement indirect qui consiste en un accompagnement plus structurel. (p. 15)

Un autre aspect important est la compétence du parent à soutenir leur enfant. Les devoirs se font à la maison et cela nécessite un soutien plus ou moins grand des parents selon le niveau d'expertise de l'apprenant. Les élèves sont donc, la plupart du temps, accompagnés par leurs parents. Les devoirs qui sont, à l'origine, auto-guidés prennent alors la tangente du "guidage par les parents". Tous les parents ayant nécessairement un parcours différent, ils ne sont pas tous en mesure d'aider également leur enfant. Ainsi, pour un même devoir, un parent pourra aider son enfant avec efficacité et un autre, pourra éprouver des difficultés à comprendre lui-même le devoir demandé. Afin de soutenir les parents dans leur guidage, de plus en plus de services d'aide aux devoirs sont offerts dans les écoles. Aussi, le tutorat est fréquemment utilisé par les élèves éprouvant de plus grandes difficultés académiques. Ces solutions sont intéressantes pour les parents ayant certaines difficultés à soutenir leurs enfants, mais elles soulignent davantage les disparités. Il est alors question de savoir à quel point les devoirs sont efficaces et à quel point ils contribuent à relever les inégalités.

=== La problématique scientifique ===

Étant donné la problématique sociale qui entoure les devoirs, la communauté scientifique s'est penché sur la question à savoir si les devoirs ont une réelle efficacité. Malgré de nombreuses études effectuées, il ne semble pas avoir de réponse claire. "Certains travaux de recherche démontrent les effets positifs des devoirs (Cooper, 1989; Marzano, Pickering et Pollock, 2001), alors que d'autres en montrent les effets négatifs (Kohn, 2006), et d'autres études n'en révèlent que les effets minimes (Eren et Henderson, 2011)." (CMEC, 2014, p. 1)

Un aspect difficile à cerner est de savoir comment mesurer l'efficacité des devoirs. "Les chercheurs, les enseignants, les responsables politiques, les parents et les apprenants ont longtemps jugé la réussite à l'aune des connaissances acquises." (Schneider et Stern, 2010, p. 75) Or, les recherches démontrent que la question est beaucoup plus complexes, car plusieurs facteurs entrent en ligne de compte tels que le niveau scolaire de l'apprenant et le milieu social dans lequel il évolue.

Bien que plusieurs études aient été menées au sujet des effets des devoirs, les conclusions ne permettent pas de confirmer toutes les croyances reliées aux devoirs. Il est possible d'affirmer que les devoirs "contribuent néanmoins à consolider les apprentissages et à améliorer le rendement, ils favorisent le développement de certaines habiletés cognitives et ils suscitent la participation des parents au vécu scolaire de leurs enfants". ((Chouinard, Archambault et Rheault, 2006, p. 319)

Médias

Avec le développement des technologies de l'information et de la communication, les outils permettant de soutenir les devoirs ont évolué. Quelques outils technologiques ont vu le jour, tels que Netmaths, Allô prof et Challenge U.

- Netmaths est une plateforme d'exercices mathématiques permettant aux enseignants d'envoyer des devoirs de mathématiques à leurs élèves via le site Internet;
- "Allô prof est un organisme de bienfaisance qui offre gratuitement de l'aide aux devoirs à tous les élèves du primaire et du secondaire du Québec depuis 1996." (Karsenti, 2015, p. 1)
- Challenge U est une plateforme qui permet aux enseignants de créer et de partager du contenu en ligne pour différentes matières.

Conditions favorisant l'apprentissage

Les recherches

Face à la problématique sociale des devoirs, plusieurs scientifiques ont mené des études sur les effets des devoirs au cours des dernières décennies. "The conclusions of these reviews varied greatly, partly because they covered different literature, used different criteria for inclusion of studies, and applied different methods for the synthesis of study results." (Cooper et al., 2006, p. 4) Cooper a réalisé une synthèse de plusieurs études empiriques afin de faire ressortir les éléments majeurs des conclusions de ces études. Le plus intéressant s'est révélé être l'influence du niveau scolaire sur la relation entre les devoirs et la réussite. Comme le mentionne Karsenti, "les avantages des devoirs sont bien démontrés au secondaire...mais cela ne signifie pas qu'ils sont inutiles au primaire. Les devoirs présentent les mêmes avantages qu'au secondaire mais de façon moins marquée." (Sauvé, 2016) Quant à la relation souvent mentionnée entre le temps passé à faire des devoirs et la réussite scolaire, il semble que le lien est très faible, d'autant plus à l'école primaire. (Cooper, 2006, p. 4)

Malgré la grande contribution scientifique, les effets des devoirs semblent difficiles à cerner puisque "ces effets peuvent varier en fonction de la matière et du niveau scolaire, ainsi que de la quantité et du type de devoirs (Herrig, 2011, cité dans CMEC, 2014, p. 1) Étant donné la diversité des facteurs entrant en ligne de compte, les études sont difficiles à effectuer en vue d'obtenir des conclusions généralisables. Effectivement, "la relation entre les devoirs et le rendement des élèves est loin d'être claire." (CMEC, 2014, p. 1) Bien que les effets reliés aux devoirs ne soit pas clairement définis en lien avec le rendement scolaire, il n'en demeure pas moins que des impacts positifs sont observés. "En effet, des travaux de recherche récents montrent que les devoirs jouent un rôle important dans le développement des processus de maîtrise de soi, notamment pour ce qui est de se fixer des objectifs, de l'auto-efficacité, de l'autoréflexion, de la gestion du temps et de la gratification différée" (Ramdass et Zimmerman, 2011, cité dans CMEC, 2014, p. 2) "Dans l'ensemble, les résultats des évaluations à grande échelle semblent être conformes aux autres travaux de recherche, suggérant que les élèves plus âgés tirent plus d'avantages des devoirs que les élèves plus jeunes" (Muhlenbruck, Cooper, Nye et Lyndsay, 2000 cité par CMEC, 2014, p. 6).

Les conditions à respecter

Pour obtenir des effets bénéfiques avec les devoirs, il faut toutefois respecter certaines conditions (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006, p. 319-320):

- Se doter de règles claires et explicites concernant les devoirs;
- Soutenir les parents;
- Privilégier la fréquence à la longueur;
- Donner des devoirs qui ont du sens;
- Particulariser les devoirs, offrir des choix;
- Établir des routines en relation avec les devoirs.

De plus, Vatterott cible cinq caractéristiques pour un bon devoir (2010, p. 1):

1. Le devoir doit avoir un but académique clair (ex: pratiquer, démontrer la compréhension, appliquer des connaissances, etc.)
2. Le devoir doit être efficace en lien avec le but visé
3. Le devoir doit être significatif en offrant des choix et en étant personnalisé
4. Le devoir doit mettre de l'avant la compétence individuelle (l'apprenant doit pouvoir le réaliser seul)
5. Le devoir doit être intéressant et attrayant

Les devoirs permettent principalement de consolider des acquis. Généralement, les enseignants donnent des devoirs en lien avec la matière qui a été vue en classe. Les élèves connaissant la matière et ils doivent s'exercer. Il peut quelques fois s'agir d'une amorce afin de faire le rappel des connaissances antérieures nécessaires à l'enseignement d'une nouvelle matière. La nature du devoir sera en lien direct avec le niveau d'expertise des apprenants, bien que celui-ci puisse être différent d'un apprenant à l'autre au sein d'un même groupe.

La pratique

Il est important de souligner que le moment choisi par l'enseignant pour donner un devoir visant un certain but est primordial. Par exemple, donner un devoir visant la pratique peut être frustrant pour l'apprenant s'il ne se sent pas compétent. L'enseignant doit s'assurer de ne pas donner un devoir prématurément afin de ne pas semer la confusion. (Vatterott, 2010, p. 2) Aussi, la pratique quotidienne est essentielle. Il s'agit d'avoir une fréquence élevée plutôt qu'une séance très longue d'étude. (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006, p. 319) Effectivement, une séance intense sature rapidement la mémoire de travail et le transfert d'information dans la mémoire à long terme est alors difficile et limité. (Schneider et Stern, 2010, p. 85)

Niveau d'expertise des apprenants

Les devoirs sont une microstratégie qui peut être adaptée à tous les types d'apprenants (débutants, intermédiaires, avancés). Puisque le type de guidage est l'autoguidage, le niveau d'expertise de l'apprenant influence grandement sa compétence à faire ses devoirs. En effet, les élèves "ont tous eu des formations différentes, ils sont plus ou moins aidés à la maison, et ils vont donc avoir des niveaux de compétence différents." (Willingham, 2010, p. 22) Par ailleurs, dans le domaine de l'enseignement, il est coutume de donner le même devoir pour tous les élèves d'un même groupe. "Il est certainement plus facile de donner le même devoir à toute la classe que d'adopter une approche plus différenciée ou que de modifier ses pratiques pédagogiques." (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006, p. 320) Malgré que les élèves d'un même groupe soient habituellement du même âge, il n'en demeure pas moins que les types d'apprenants sont hétérogènes. La plupart du temps, le même devoir est donc donné à tous, sans prendre en considération le niveau d'expertise de chacun. Cette manière de faire entraîne dans bien des cas un soutien supplémentaire, notamment celui des parents.

Type de guidage

Le type de guidage est l'autoguidage.

Type de regroupement des apprenants

Les devoirs se font généralement de manière individuelle à la maison ou à l'école, après les heures de classe. En cas de besoin, les élèves peuvent bénéficier d'un soutien de l'enseignant, des parents ou d'un service d'aide aux devoirs.

Milieu d'intervention

Les devoirs sont fréquemment utilisés au niveau primaire et au niveau secondaire. Ils sont donnés sur une base régulière.

Quelques commissions scolaires et quelques écoles tentent l'essai de la suppression des devoirs, tout en recommandant de maintenir les leçons et les lectures. (Sauvé, 2016)

Au cégep et à l'université, il s'agit davantage de temps d'étude, de lectures ou encore de travaux individuels ou en équipe.

Conseils pratiques

Le choix des devoirs et la manière de les donner sont la plupart du temps laissés à la discrétion des enseignants.

Les enseignants recommandent d'étudier les leçons sur une base quotidienne et de ne pas attendre à la dernière minute avant de faire les devoirs.

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Ici figurent toutes les ressources informationnelles qui ont été lues et utilisées par les contributeurs successifs pour rédiger la fiche. Ces ressources ont été puisées dans celles qui ont été prédéterminées ci-dessous, dans la section : Ressources informationnelles disponibles. Toutefois, chaque contributeur peut choisir d'utiliser d'autres ressources, du moment qu'elles sont pertinentes pour la thématique traitée, crédibles et présentant un contenu de qualité.

Les références utilisées doivent être placées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) soit dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). *Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire?*, 32 (2), 307-324. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n2-rse1456/014410ar.pdf>

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. (3e éd.) Montréal: Guérin

Schneider, M., & Stern, E. (2010). *L'apprentissage dans une perspective cognitive*. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (pp. 73-95). Paris, France : Éditions OCDE.

Vatterott, C. (2009). *Rethinking Homework: Chapter 1. The Cult(ure) of Homework*. Récupéré de: [http://www.ascd.org/publications/books/108071/chapters/The-Cult\(ure\)-of-Homework.aspx](http://www.ascd.org/publications/books/108071/chapters/The-Cult(ure)-of-Homework.aspx)

Vatterott, C. (2010). *Five Hallmarks of Good Homework*, 68 (2), 10-15. Récupéré de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept10/vol68/num01/Five-Hallmarks-of-Good-Homework.aspx>

Willingham, D. T. (2010). *Pourquoi les enfants n'aiment-ils pas l'école?* (chapitre 1). In D. T. Willingham (Ed.), *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école ?* (pp. 3-23). Paris, France : La Librairie des Écoles

Webographie

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2014). *L'évaluation...ça compte!* Récupéré de : http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/338/AMatters_No7_Homework_FR.pdf

Karsenti, T. (2015). *Faits saillants des principaux résultats de l'enquête réalisée*. Récupéré de : <http://www.karsenti.ca/alloprof/files/Faits-saillants.pdf>

Sauvé, M.-R. (2016). *Faut-il supprimer les devoirs?* Récupéré de : <http://nouvelles.umontreal.ca/article/2016/10/04/faut-il-supprimer-les-devoirs/>

Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

Ici figurent les références sélectionnées sur la stratégie dont traite la fiche et, éventuellement, des sujets plus généraux, mais liés de près à la thématique de la fiche. Si vous utilisez ces ressources pour rédiger votre contribution, vous devez les citer dans votre texte et, de plus, les déplacer dans la section " Ressources informationnelles utilisées". Vous pouvez aussi, comme tout autre contributeur au Wiki-TEDia, ajouter ici toutes les ressources informationnelles que vous connaissez, que vous avez trouvées sur le web ou en lisant d'autres écrits, même si vous ne les utilisez pas. **Cette section fait donc office de veille sur la thématique couverte par la fiche.**

Veillez à placer les ressources proposées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) ou dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Calderwood, C., Ackerman, P. L., & Conklin, E. M. (2014). What else do college students "do" while studying? An investigation of multitasking. *Computers & Education*, 75, 19-29.

Cooper, H. (2008). Does homework improve academic achievement?: If so, how much is best. *SEDL Letter*, 20(2).

Costley, K. C. (2013). Does homework really improve achievement. Document ERIC en ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542436.pdf>

Kralovec, E. (2007). A brief history of homework. *Encounter, Education for Meaning and Social Justice*, 20(4), 8-12.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning*, 10(3), 375-406.

Quigley, M. (2003). Educational baggage: The case of homework. En ligne : <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3862/1/REACT-2003-1-1.pdf> ation.htm

Webographie

Dans cette section figurent des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. L'hyperlien doit être indiqué, de même que la date de consultation. Les ressources doivent être citées selon les normes APA. Pour cela, utilisez le guide du professeur Couture, notamment cette section du guide en ligne : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>