

Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ?

Homework: a social practice at the crossroads of educational spaces?

Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8354>

DOI : 10.4000/ree.8354

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes, « Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 09 janvier 2026. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8354> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8354>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ?

Rémi Bonasio & Philippe Veyrunes¹

Résumé

Les recherches de tradition francophone portant sur les devoirs sont relativement récentes. Elles viennent compléter les travaux anglo-saxons consacrés à cet objet. Ces derniers ont essentiellement envisagé les devoirs dans leurs relations statistiques à la réussite scolaire. Nous dressons ici une synthèse des travaux d'origine francophone les plus récents qui permettent de comprendre la construction sociale de cet objet. Les devoirs y sont interrogés à partir des liens entre le travail en classe et hors de la classe tant du côté des élèves que des adultes (les enseignants, les familles ainsi que les animateurs périscolaires). Ces recherches mettent en évidence les difficultés que génère cette pratique notamment en termes de construction d'inégalités d'apprentissage. Étudier cette pratique, qui intervient à la croisée d'espaces éducatifs porteurs de logiques parfois convergentes mais souvent divergentes, nécessite la prise en compte de sa complexité.

« Donner des devoirs », « faire ses devoirs », « aider à faire les devoirs » : ces expressions courantes révèlent l'omniprésence de cette pratique dans les espaces éducatifs que traversent les enfants et les jeunes au quotidien (Glasman, 2004). Pourtant, force est de constater le faible nombre de recherches consacrées à cet objet (Rayou, 2009). Les plus nombreuses sont d'origine anglo-saxonne, à dominante quantitative, et ont fait l'objet de deux synthèses importantes (Cooper, Civey Robinson & Patall, 2006 ; Trautwein & Koller, 2003). Il s'agit pour la plupart d'études de type processus-produit, à dominante quantitative, qui tentent d'établir des liens de corrélation entre les devoirs donnés par les enseignants et la réussite scolaire des élèves. Nous en reprenons les éléments saillants mais nous intéressons majoritairement aux apports des études d'origine francophone, de tradition essentiellement sociologique, qui depuis le début du XXI^e siècle sont venues enrichir les recherches portant sur les devoirs. Afin d'accéder à l'ensemble de ces recherches, nous avons choisi de nous centrer sur les travaux faisant explicitement référence aux devoirs. Pour cela, nous avons croisé les références bibliographiques des ouvrages et articles consultés et interrogé la base de données Francis². Les travaux analysés s'intéressent aux devoirs dans le cadre de l'école primaire : à quelques exceptions près, signalées dans le texte, les travaux de recherches consacrés aux devoirs ne prennent que très peu en compte le contexte de l'enseignement secondaire. Nous mettons en évidence le fait que les travaux d'origine francophone apportent un nouvel éclairage en s'intéressant principalement aux processus en jeu dans cette pratique, qu'il s'agisse de processus cognitifs, sociaux ou historiques, analysés à partir du travail des adultes et des enfants. Les devoirs y apparaissent comme une pratique à la croisée de différents espaces et temps éducatifs, et non uniquement comme une prescription enseignante dont les autres acteurs ne seraient que les simples récepteurs plus ou moins actifs. Ces recherches sont ainsi principalement inscrites dans une tradition sociologique qui centre son analyse sur la construction des inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009) : il s'agit ici de décrire et comprendre les pratiques des devoirs dans le cadre de recherches à dominante qualitative à partir d'observations en classe, dans les familles et les structures périscolaires et d'entretiens avec les acteurs concernés. Elles pointent régulièrement les difficultés que posent les devoirs

¹ Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes, Unité Mixte de Recherche « Education, Formation, Travail, Savoirs » (EFTS), Université de Toulouse 2 Le Mirail.

² Les consultations ont été orientées à partir des mots « devoirs », « devoirs à la maison », « accompagnement scolaire », « relations école et familles ». Soit le mot « devoirs » apparaissait dans le titre ou les mots clés (ce qui est rare), soit dans le corps de texte, auquel cas n'ont été retenus que les travaux qui y consacraient un développement conséquent.

tant chez les élèves qu'au sein des familles, ainsi que les inégalités d'apprentissage qu'ils génèrent. Nous insistons sur le fait que la prise en compte de la nature des liens existants entre les différents espaces éducatifs et leurs relations avec les apprentissages que réalisent (ou non) les élèves a considérablement enrichi les recherches portant sur les devoirs. Ils apparaissent alors comme un objet complexe, traversé par des tensions générées par la rencontre de dynamiques diverses dont sont porteurs les acteurs qui y sont impliqués. Pour cette raison, l'étude de cette pratique ne peut se laisser enfermer dans le débat simplificateur du « pour ou contre » et doit permettre de mieux comprendre pourquoi, d'un côté elle fait l'objet de fortes critiques quant à son caractère prétendument inefficace et inéquitable et, de l'autre, elle perdure et est fortement plébiscitée par les enseignants et les parents, y compris ceux qui en seraient victimes.

1. Qu'est-ce que les devoirs ?

■ Nature, contenu et quantité des devoirs

La majorité des travaux de recherche portant sur les devoirs envisagent ces derniers, à l'instar de Cooper (1989), comme le « *travail donné aux élèves par les enseignants et qui doit être effectué hors du temps scolaire* » (p.7). Il s'agit d'une pratique extrêmement répandue : d'après Glasman (2004), « *80 à 90% des enseignants prescrivent régulièrement des devoirs à la maison, y compris à l'écrit* ». Au Québec, selon Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif (1994), 98% des enseignants donnent des devoirs à leurs élèves et tous les soirs pour la plupart. D'après l'enquête de Bouysse, Saint-Marc, Richon et Claus (2008) auprès d'enseignants de l'école primaire, le travail donné par les enseignants concerne essentiellement le français et les mathématiques, plus rarement les sciences, l'histoire ou la géographie : cette diversification étant plus présente au CM2³ qu'au CP. Ces données viennent valider les travaux que Tedesco, Manesse & Vari (1985) avaient menés auprès de 1571 enseignants dans toute la France et pour qui en CP et en CE1, toutes les tâches, essentiellement orales, sont liées aux apprentissages dits de base, lecture et calcul, alors qu'au CE2 le « *prolongement du temps scolaire à la maison s'ouvre à l'ensemble des matières enseignées à l'exception des enseignements artistiques, tout en maintenant une grande part consacrée au français et aux mathématiques* » (p.8). Selon Glasman (2004) se développent au CM2 des activités répondant à des logiques temporelles plus étendues : exposés ou rédactions par exemple, qui jouent un rôle de transition vers le collège. Concernant les aspects plus techniques, l'enquête de Bouysse et al. (2008) révèle que les enseignants font enregistrer le travail par les élèves sur un cahier spécifique que l'on retrouve dans les différentes classes sous des noms spécifiques : cahier du soir, agenda, cahier de textes, etc. Les devoirs sont également caractérisés en fonction des buts poursuivis par les enseignants. Selon Bouysse et al. (2008) et Tedesco et al. (1985), la pratique est systématique et jugée indispensable par la grande majorité des enseignants. Elle est justifiée par la nécessité de consolider des leçons du jour, le réinvestissement du travail dans un cadre autre que la classe, la nécessité d'habituer les élèves à un travail personnel pour développer leur autonomie et le souci d'impliquer les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Viennent s'ajouter pour le CM2 des objectifs de préparation à l'entrée au collège ainsi que le manque de temps en classe pour conduire l'intégralité des apprentissages. Sur la base d'entretiens menés auprès d'enseignants et d'une synthèse de travaux anglo-saxons portant sur les devoirs, Epstein et Van Voorhis (2001) identifient les mêmes raisons et mentionnent également l'objectif chez les enseignants de répondre aux injonctions officielles, de mettre en avant une image de rigueur auprès des parents (les enseignants sont jugés d'autant plus performants qu'ils donnent des devoirs), enfin de sanctionner en donnant un travail supplémentaire aux élèves, à effectuer en dehors du temps scolaire, pour cause de manque de travail en classe ou d'une attitude jugée non conforme aux attendus scolaires. Selon Cooper (2006), ces différents buts poursuivis cohabitent chez un même enseignant. Enfin, concernant la quantité de travail demandé, comme le note Glasman (2004), il est « *difficile d'évaluer le temps*

³ L'école élémentaire française est organisée en cinq années et deux cycles : après le cycle 1 de l'Ecole maternelle, le cycle 2 comprend le CP (élèves de 6-7 ans) et le CE1 (élèves de 7-8 ans) ; le cycle 3 comprend le CE2 (élèves de 8-9 ans), le CM1 (élèves de 9-10 ans) et le CM2 (élèves de 10-11 ans) qui précède l'entrée au collège.

passé aux devoirs » car cela varie d'un enseignant à l'autre ou d'un enfant à l'autre, les variables sont nombreuses et cela rend les résultats complexes (Epstein & Van Voorhis, 2001). Globalement, il semble que les enseignants sous-estiment le temps consacré aux devoirs (Chouinard, Archambault & Rheault, 2006 ; Glasman, 2004). Barrère (2004), dans le cadre d'une étude consacrée au travail des lycéens, pointe également la difficulté à saisir objectivement le temps passé à travailler en dehors de la classe. Elle le fait donc à partir d'une auto-évaluation de ce volume horaire par les lycéens eux-mêmes, considérant que « *la représentation qu'ont les élèves du temps qu'ils passent à travailler est en elle-même décisive* » (p.72) car le lien qu'ils établissent entre ce temps et leur réussite scolaire détermine leur rapport à l'institution scolaire. Son travail auprès d'environ 500 lycéens de deux établissements différents révèle que « *les mauvais élèves, comme les bons, se perçoivent comme travaillant dans des proportions similaires* » (p.77). L'auteur en conclut que les discours enseignants récurrents de surenchère dans le travail dont témoignent les élèves semblent peu en prise avec cette réalité.

■ **Une construction sociale et historique**

Des recherches à caractère historique mettent en évidence le fait que les devoirs, dans leur forme actuelle, sont le résultat d'un processus plutôt récent de transformations pédagogiques et structurelles. Si la question des devoirs à la maison n'est pas une question nouvelle et est « *consubstantielle à l'organisation de l'école républicaine en France* » (Poucet, 2008, p.11), le fait de renvoyer la réalisation d'apprentissages en dehors de la classe n'a pas toujours été une évidence (Kherroubi, 2009). À la naissance de l'école primaire républicaine, l'organisation pédagogique fait que l'enseignant est « *celui qui fait faire et refaire les exercices pendant le temps même de la classe* » (Chartier, 2009, p.19), il est le seul garant de la réalisation du travail scolaire et de son évaluation (Kherroubi, 2009). Le travail que les élèves ont à réaliser le soir à l'étude ou à domicile est une application de ce qui a été fait en classe et est systématiquement corrigé et vérifié par l'enseignant (Poucet, 2008). Selon les préconisations du dictionnaire de Ferdinand Buisson, les devoirs désignent « *tout travail écrit que l'élève doit exécuter comme suite et comme application d'une leçon exposée ou dirigée par le maître* » (Danguègue, 1911). Ils sont exécutés pour la majeure partie en classe bien que soit évoquée la possibilité de donner des devoirs à la maison mais « *réduits le plus possible* » (*ibid.*). Concernant plus spécifiquement l'enseignement secondaire, les devoirs interrogent fortement l'évolution des relations qu'entretiennent travail en classe et hors de la classe. Au XIX^e siècle les élèves passent un temps considérable de la journée dans des études encadrées par des surveillants-répétiteurs. La classe est alors un espace de prescription, explication et correction des devoirs effectués en étude. Selon Chevillard (2002, p.2), « *autour de 1880 s'opère un basculement pédagogique qui, au primat du temps passé en étude, va substituer le primat du cours magistral* ». Au fur et à mesure, le temps de classe prend de plus en plus de place et devient prédominant et c'est dans le contexte de la réforme de 1902 que les études surveillées tendent à disparaître. Progressivement au cours du XX^e siècle, la diminution du nombre d'internats, les plans de modernisation des contenus et des méthodes d'enseignement, et la massification de l'enseignement modifient profondément l'alternance entre temps de travail en classe et hors de la classe, renvoyant à la classe l'intégralité des temps d'apprentissage que les élèves sont censés réaliser (Savoie, 2003). Cependant, une partie du travail personnel demandé aux élèves demeure et est renvoyé à leur responsabilité, à celle de leurs familles et plus récemment à des dispositifs d'aide, de soutien et d'accompagnement. Rayou (2009) note à ce propos qu'au fil de l'histoire, les moments où les élèves sont en autonomie de travail ont été progressivement déplacés après le temps scolaire proprement dit. Ce processus est appelé « externalisation » puisqu'il consiste à renvoyer dans d'autres espaces les apprentissages qui sont censés se réaliser en classe et donc à « externaliser » le traitement des difficultés scolaires. Selon Bernardin (2012), cette évolution peut entre autres s'expliquer par le raccourcissement du temps scolaire hebdomadaire et annuel, et l'expansion des programmes tandis que Chartier (2009) la relie à l'évolution des pratiques pédagogiques en classe. Selon elle, « *avec les grandes réformes des années 70 [...] va naître une didactique des disciplines qui ne s'appuie plus sur le couple leçon-exercices d'application* » (p.21). Sont désormais privilégiées en classe les situations de tâtonnement, d'expérimentation, de résolution de problème coûteuses en temps et qui

conduisent alors les enseignants à renvoyer les apprentissages considérés plus « répétitifs » à l'extérieur de l'école. Dans le même ordre d'idées, Chouinard et *al.* (2006) mettent en avant le caractère cyclique des devoirs. La fluctuation du regard porté sur ces derniers est due à la fois aux théories dominantes de l'enseignement, selon que l'on valorise les activités de répétition ou de résolution de problème par exemple, et au contexte politique. Les comparaisons sur le plan international relancent en général la controverse sur les devoirs, pratique à laquelle est rattachée tantôt la réussite, tantôt l'échec selon les interprétations. En France, et c'est également le cas au Royaume-Uni (Deslandes, 2009), les devoirs font l'objet d'une législation à destination des enseignants : les travaux écrits à réaliser en dehors de la classe sont interdits à l'école élémentaire depuis 1956 (MEN, 1956 ; Glasman, 2004 ; Poucet, 2008). Cette interdiction, non respectée dans les faits, a fait l'objet de rappels par le législateur mais selon Poucet (2008), loin d'une limitation de cette pratique, nous assistons à une réelle augmentation de la quantité de devoirs. C'est dans le cadre de ce mouvement d'externalisation des situations d'apprentissage scolaire, en France, que de nombreux dispositifs ayant pour vocation d'aider les élèves dans leur travail personnel en dehors de la classe se sont développés. Ils sont « *plus ou moins branchés sur le travail scolaire* » (Glasman, 2004). C'est ainsi que Bouysse et *al.* (2008) distinguent le soutien scolaire de l'accompagnement à la scolarité qui, comme l'indique la charte nationale d'accompagnement à la scolarité (2002), « *visent à favoriser la réussite scolaire et éducative des enfants qui en ont besoin du fait du manque de ressources familiales* ». Ce dernier comprend des activités consacrées à l'aide aux devoirs ainsi que des activités ludiques et culturelles. Glasman (2004) souligne que revient constamment, dans le discours de ces acteurs et responsables de ces dispositifs, une volonté de s'émanciper des codes scolaires, de faire en sorte que les enfants apprennent autrement qu'à l'école. Pour autant, l'observation des pratiques révèle une part considérable consacrée à l'aide aux devoirs. Selon Piquée, citée par Glasman (2001, 2003) « *près des deux tiers des quarante-neuf dispositifs qu'elle a enquêtés consacrent plus de 70% du temps des séances aux devoirs* ». Comme dans les familles, les devoirs occupent donc une place importante dans les espaces périscolaires. Ils apparaissent ici comme une variable d'ajustement d'un système scolaire confronté à ses limites. Cette logique d'externalisation est également à l'origine de l'ouverture d'un marché du soutien scolaire et de préparation aux épreuves et concours dont se saisissent des structures à but lucratif (Glasman, 2004). Si ces dispositifs ne réfèrent pas directement à l'effectuation des devoirs, ils visent tout de même à donner aux élèves du travail personnel supplémentaire, de nature scolaire, en dehors de l'école.

2. Ce que les devoirs génèrent chez les élèves

■ Devoirs et réussite scolaire

Des recherches, d'origine anglo-saxonne pour la plupart, se sont intéressées aux liens entre les devoirs et la réussite scolaire. Cooper et *al.* (2006), en tentant de synthétiser les travaux qui posent la question de ce lien, notent qu'il y aurait un consensus pour affirmer une influence positive des devoirs sur les résultats des élèves. Pour ces auteurs, qu'il s'agisse de recherches comparant des résultats d'élèves ayant des devoirs à ceux d'élèves n'en ayant pas, ou de comparer les résultats en fonction du temps passé à faire les devoirs, un lien de corrélation positif est souligné, plus fort dans les niveaux supérieurs de la scolarité. Cependant, la pertinence des résultats de ces travaux est critiquée par la communauté scientifique eu égard à des approximations quant aux protocoles de recherche : échantillons non représentatifs ou faiblesse des variables retenues (Trautwein & Köller, 2003). En outre, ces études souffrent de ne pas utiliser de tests standardisés et de s'appuyer uniquement sur les notes obtenues par les élèves pour évaluer leur niveau de réussite : on leur reproche d'être trop dépendantes du système de notation utilisé par les enseignants (Cooper & *al.*, 2006 ; Chouinard & *al.*, 2006). Les méthodologies employées sont donc questionnées (Chouinard & *al.*, 2006 ; Trautwein & Köller, 2003) et remettent en question les résultats produits. Cela conduit les chercheurs à identifier et préciser de nouvelles variables : par exemple le temps passé aux devoirs ou la quantité de devoirs donnés (Cool & Keith, 1991, 1992), les matières scolaires concernées, le genre, etc. Pour autant, si des résultats mettent par exemple en avant une corrélation entre le temps passé

aux devoirs et la réussite scolaire, c'est alors l'interprétation qui pose problème (Trautwein & Köller, 2003). En effet, le lien de corrélation n'est pas un lien de causalité et ne permet pas de conclure à un impact positif du temps passé à faire les devoirs sur la réussite scolaire. Ce lien peut être interprété soit comme une influence positive des devoirs sur la réussite ultérieure, soit comme la tendance des enseignants à donner plus de devoirs aux élèves des classes les plus avancées dans la scolarité ou comme une plus grande implication des bons élèves dans le travail scolaire. Pour toutes ces raisons, Glasman (2004) affirme que « *les conclusions des différentes recherches demeurent insatisfaisantes* » (p.40) du fait de la multiplicité des variables à prendre en compte et des liens de corrélation difficiles à établir. C'est notamment sur la base de ces insuffisances qu'un certain nombre d'études ont mis l'accent sur d'autres variables qui prennent en compte les caractéristiques personnelles des individus dont il est question, liées essentiellement aux aspects motivationnels et cognitifs. Cela conduit à réorienter méthodologiquement les études sur les devoirs vers des recherches multidimensionnelles (Trautwein & Köller, 2003) ayant toujours pour visée d'étudier les effets des devoirs sur les apprentissages des élèves.

■ **Dimensions motivationnelles et cognitives**

Xu et Corno (1998), à partir d'entretiens et d'observations, s'intéressent aux liens entre devoirs et motivation à apprendre. Selon eux, les élèves sont motivés à faire leurs devoirs lorsque ceux-ci sont donnés en quantité raisonnable, clairement explicités et intéressants. Une autre enquête (Goupil, Comeau & Dore, 1997), basée sur des entretiens avec des enfants au Québec dans le cadre de services orthopédiques, révèle que pour 72% d'entre eux, « *les devoirs font moins aimer l'école* ». Ils en concluent à une « *absence d'impact motivationnel positif* ». Ce phénomène est d'autant plus présent chez les élèves en difficulté que ceux-ci mettent plus de temps à faire leur travail, et même parfois le double par rapport à des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés (Epstein & Van Voorhis, 2001 ; Glasman, 2004). Une gestion du temps qui serait défavorable aux élèves les plus en difficulté, c'est ce que met en avant Montagner (2009) qui analyse les devoirs comme un temps contraint auquel les enfants sont soumis après une journée de classe qu'il estime être déjà très chargée. Il reprend pour cela les résultats des études en chronobiologie pour montrer la trop importante intensité de la journée d'un écolier français ainsi que le caractère inapproprié de certains moments de la journée où l'on met l'enfant en situation de s'engager dans des activités à dominante cognitive, comme les devoirs. Selon cet auteur, cela se traduit par « *une difficulté ou une impossibilité à traiter les informations, et donc à comprendre et à apprendre* » (p.18). C'est d'ailleurs l'argument qui a prévalu au moment de la suppression des devoirs écrits à l'école primaire française en 1956 : « *le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de 11 ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants* » (MEN, 1956). D'autres auteurs (Glasman, 2004 ; Maulini, 2000 ; Perrenoud, 2004) soulignent ce qui, selon eux, apparaît comme un paradoxe : les enseignants donnent majoritairement des devoirs basés sur l'entraînement, l'application et la mémorisation afin que tous les élèves puissent les réaliser. En effet, les activités de recherche personnelle seraient défavorables aux élèves en difficulté qui n'auraient pas les moyens de les réaliser en autonomie. Or, ce type d'activité serait peu mobilisateur sur le plan cognitif et générerait un type de rapport au savoir basé sur la production, la « simple » réalisation d'exercices au détriment du sens. Ainsi, les élèves les plus fragiles pensent s'être acquittés de leur travail quand ils ont fini ce qui leur a été demandé de faire, là où un réel processus d'apprentissage nécessite implication et réflexion dans la tâche. Glasman (2004) s'interroge également quant à la distinction qui est faite entre l'écrit et l'oral. L'interdiction des devoirs écrits à l'école primaire (et non des leçons à apprendre, à l'oral) sous-entend que le travail écrit serait plus difficile à effectuer en autonomie que l'apprentissage de leçons. Or ce n'est pas l'exercice écrit qui pose le plus de difficulté car il demande « *souvent peu de réflexion* » (p.25) alors que l'activité cognitive exigée par l'apprentissage d'une leçon est beaucoup plus mobilisatrice.

■ **Le travail de l'élève dans et en dehors de la classe**

Felix (2002, 2003), Joshua et Felix (2002) se sont intéressés au travail à la maison de collégiens dans ses liens avec le travail en classe, à partir d'observations et d'entretiens. La classe y apparaît comme un « *système didactique principal* » et le travail hors la classe comme un « *système didactique auxiliaire* », impossible à comprendre sans éléments d'analyse sur le premier. Comparant des élèves faibles à des élèves obtenant de bons résultats, les auteurs montrent que pour ces derniers, l'essentiel du travail est fait en classe et qu'à la maison, ils continuent à travailler, à « *explorer les recoins* » de ce qui a été fait en classe. Les élèves les plus faibles, quant à eux, semblent beaucoup moins faire le lien entre leur travail personnel et celui fait en classe. Lorsqu'ils évoquent le contrat didactique, c'est dans ses dimensions les plus formelles, c'est pour cela qu'ils pensent s'être acquittés du travail lorsqu'ils ont répondu à la commande sur le plan formel mais sans mesurer les attentes en termes d'apprentissage. Tout se passe comme s'ils recréaient un milieu pour l'étude sans se situer dans la continuité de ce qui a été travaillé en classe. Barrère (2004), dans le cadre d'une étude consacrée au travail des lycéens, montre que la coupure des lieux, celui de la classe et de la maison, nécessite pour les élèves de pouvoir établir des éléments de continuité mais que « *cette opération n'est pas la même pour tous* » (p.74). La compréhension du cours, la vitesse d'écriture, l'habileté dans la sélection de ce qu'il faut prendre en note sont autant d'éléments à partir desquels les différences s'accroissent entre les élèves pour ce qui est du lien entre le travail en classe et le travail personnel à la maison. Selon Rayou (2009), cela s'explique par le fait que pour certains élèves, le savoir est une « *série discontinue d'objets qu'il faut, indéfiniment, traiter les uns après les autres* ». Ces élèves ne font donc pas de lien entre ces différentes situations et lorsqu'ils notent le travail dans le cahier de textes, cela n'a pour eux pas grand-chose à voir avec ce qu'ils ont fait en classe. De plus ces élèves pensent s'être acquittés de leur travail en répondant à la prescription sans voir que derrière ces tâches se jouent des apprentissages, l'acquisition de dispositions durables pour une scolarité qui exigera de plus en plus d'autonomie dans le travail. Nous retrouvons des résultats similaires dans l'étude de Cadolle et Reichstadt (2009) qui ont suivi des élèves en classe, à l'étude ou dans les familles. À partir d'une leçon sur les temps du passé au CM2, elles se sont intéressées aux « *processus intellectuels en jeu pour les élèves à chacune des étapes du parcours* » pour montrer une forte tension : le travail donné dans le cadre des devoirs est de l'ordre de l'exercice qui est censé révéler la compréhension d'un savoir générique travaillé en classe. Or, pour ceux qui n'ont pas réalisé ces apprentissages en classe, leur laisser la responsabilité de les réaliser seuls chez eux les place en difficulté. Les devoirs ne peuvent donc bénéficier qu'à ceux qui ont déjà réalisé les apprentissages en classe.

D'autres chercheurs se sont intéressés au travail des élèves au sein des dispositifs d'accompagnement à la scolarité en lien avec le travail de la classe. Pour Bernardin (2012), ce dispositif a « *une fonction réparatrice* » dans le sens où il permet à certains élèves de reprendre confiance au sein d'un espace sécurisant et bienveillant qui peut leur permettre de vivre des relations plus apaisées avec l'école, avec la scolarité en général. Pour autant, Suchaut (2007) à partir d'une recherche quantitative portant sur les résultats scolaires des élèves, montre qu'il y a peu d'impact du dispositif. Il apporte cependant quelques précisions : les élèves les plus en difficulté en tirent davantage profit ainsi que ceux dont les parents sont directement impliqués dans le dispositif. Rayou (2009), s'intéressant aux divers dispositifs de « *soutien scolaire* », met en avant deux avantages de ces dispositifs : permettre aux élèves d'entrer plus facilement dans le travail qu'ils sont censés faire en autonomie en créant un environnement plus favorable au travail que ne l'est l'espace familial et offrir un soutien à travers la présence d'un adulte bienveillant. Cependant, ces « *bonnes volontés* » ne suffisent pas toujours à faire réellement entrer dans les apprentissages. Selon lui, pour ce qui est de « *leur rappeler les fondamentaux de la discipline, indispensables à l'effectuation des exercices, [...] de consolider et développer leurs compétences, toutes les aides ne sont pas équivalentes* » (p.158). À partir d'observations et d'entretiens, l'auteur souligne que souvent le manque de compétences des intervenants concernant les aspects disciplinaires ne permet pas aux élèves de réellement entrer dans les apprentissages voire crée des malentendus : certains élèves sont encouragés à « *faire* » leur travail sans que les dimensions cognitives inhérentes au processus d'apprentissage ne soient

prises en compte dans la situation. Les adultes « spécialistes » de la discipline concernée semblent être plus performants dans la situation.

3. Ce que les devoirs génèrent chez les familles

Selon Desforges et Abouchaar (2003), la variable « implication parentale » joue un rôle considérable dans la réussite scolaire des enfants, plus important que les pratiques de classe. Les devoirs y apparaissent comme un objet d'investissement parental important. Ces travaux à dominante quantitative établissent des liens de corrélation entre cet investissement familial, notamment dans l'effectuation des devoirs, et la réussite scolaire. D'autres travaux mettent en évidence les effets des devoirs sur les familles dans leur relation à l'enfant et plus globalement à l'école. Ces effets sont jugés à la fois positifs et négatifs (Cooper, 2006) : d'un côté, les devoirs apparaissent comme un moyen d'améliorer l'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants et susciter chez eux de l'intérêt concernant leur évolution scolaire (Saffont-Mottay & Oubrayrie-Roussel, 2009) ; ils favoriseraient la communication entre l'école et la famille en donnant plus de lisibilité sur ce qui est travaillé en classe (Epstein & Van Voorhis, 2001). D'un autre côté, les devoirs génèrent des effets négatifs : ils créent des conflits entre les parents et les enfants (Xu & Corno, 1998 ; Kravolec & Buell, 2001 ; Cooper, 2006) car les parents ont parfois tendance à être trop exigeants vis-à-vis de leurs enfants ou à créer des confusions s'ils ne sont pas assez familiarisés avec les contenus et méthodes élaborés en classe (Epstein & Van Voorhis, 2001). L'aide aux devoirs à l'école primaire représente en moyenne 19 heures par mois pour les familles et serait en augmentation (Gouyon, 2004) : elle est plus importante à ce niveau de la scolarité ainsi qu'au début du collège qu'après. Une enquête de l'INSEE⁴ (Gouyon, 2004), ainsi que de la DEPP⁵ (Rosenwald, 2006), montre que cette aide aux devoirs est essentiellement prise en charge par les mères (deux fois plus que par les pères, même si ces derniers sont de plus en plus présents) et qu'elle diminue au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité. Cette enquête rappelle également que plus les parents sont diplômés, plus ils peuvent continuer à aider leurs enfants dans l'avancée de la scolarité. Par ailleurs, elle montre que si les parents sont majoritairement satisfaits de l'aide qu'ils apportent à leur enfant, cela ne les empêche pas de trouver cela difficile : un parent sur cinq affirme manquer souvent de connaissances pour assurer cette aide, cet état de fait étant corrélé au niveau d'étude, ce sentiment de manquer de connaissances étant beaucoup plus présent chez les parents sans diplôme. L'enquête de Saint-Laurent et al. (1994) au Québec met en évidence la volonté des parents d'aider les élèves dans leur travail scolaire à travers les devoirs : 87% des parents se disent prêts à donner du temps. Durning (2006) insiste sur le fait que toutes les familles qui se sont prêtées à leur enquête, au sein d'une zone d'éducation prioritaire, sont particulièrement soucieuses de l'accomplissement des devoirs par leurs enfants. Selon ces auteurs, les parents établissent dans leur discours un schéma linéaire qui associe automatiquement les devoirs à la réussite scolaire, à l'obtention de diplômes et d'un futur métier. Ils notent également des différences de posture quant à l'effectuation des devoirs de l'enfant : alors que certains ne feront que vérifier que l'enfant y a accordé un temps minimum, d'autres interagiront avec lui. Selon Rayou (2009, p.92) : « *la circulation du travail des élèves entre classe et maison, qui n'a pas toujours existé, ne se fait pas de manière indifférenciée selon les catégories sociales des familles* ». Da-Costa Lane (2013), reprenant les travaux de Thin (1998), insiste sur le fait que les aides parentales en milieu populaire ont tendance à se conformer à la commande, à la forme, et prennent peu en compte le processus d'apprentissage. En cela, et c'est le point central de son travail, les enfants d'enseignants sont ceux qui bénéficient de l'aide la plus appropriée à la réussite scolaire. Kakpo (2012), enquêtant au sein de familles populaires à partir d'observations et d'entretiens, a également pu mettre en évidence une très forte implication des familles dans l'aide aux devoirs ; cette implication pouvant prendre la forme de nouvelles prescriptions, c'est-à-dire de devoirs ajoutés à ceux émanant de l'enseignant. Si cela crée des difficultés chez l'élève, l'auteur ne l'interprète pas comme la résultante d'une mauvaise adaptation des pratiques familiales, ou en termes de déficit culturel, mais plutôt sous l'angle des malentendus sociocognitifs (Bautier &

⁴ Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

⁵ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

Rayou, 2009). Ces malentendus « *co-construits entre partenaires, sur un double registre, cognitif et social* », proviennent du fait que ces activités se déploient dans différents milieux porteurs de logiques différentes. Le caractère « inapproprié » des ressources que mobilisent les parents pour aider les enfants peut ainsi être observé à partir de l'analyse de l'activité cognitive des enfants et des pratiques des parents mais ne peut être analysé indépendamment des logiques scolaires qui, en externalisant la gestion de certains apprentissages et de la difficulté scolaire, demandent aux familles de remplir un rôle délicat, celui de suppléer aux manques de l'institution qui les charge de responsabilités qu'elles ne peuvent pas toujours assumer (Rayou, 2009).

Conclusion

S'intéresser aux devoirs, en tant que « *travail donné aux élèves par les enseignants et qui doit être effectué hors du temps scolaire* » (Cooper, 1989), ne permet donc d'aborder que de manière partielle les liens entre travail dans et hors de la classe. Deux raisons concourent à cela. En premier lieu, la manière dont les adultes et les enfants organisent ce travail échappe à un processus linéaire qui fait que l'enseignant prescrit et que l'élève effectue, aidé parfois par des adultes car d'une part les liens entre les différents espaces éducatifs sont porteurs de continuités mais également de ruptures, d'autre part l'école n'est pas le seul lieu de prescription du travail. En second lieu, le caractère « processus-produit » des recherches anglo-saxonnes tend à naturaliser cette pratique. Les travaux francophones présentés permettent de sortir de cette linéarité en donnant un rôle décisif à l'ensemble des acteurs, loin d'être de simples exécutants passifs d'une prescription enseignante. De plus, la diversité des approches (cognitive, sociologique, politique, historique, etc.) permet de prendre en compte le caractère complexe de cet objet de recherche. Pour prolonger la réflexion, nous pouvons avancer que cette pratique interroge la nature des « frontières » entre l'école et son environnement. Si ces « frontières » sont socialement et historiquement construites, comme a pu l'analyser Vincent (1994) dans ses travaux portant sur la forme scolaire, elles sont mouvantes car elles mettent en contact des formes éducatives variées et porteuses chacune de variations (Maulini & Montandon, 2005). Ces considérations nous amènent à dégager deux pistes de travail. Premièrement, s'il paraît important de continuer à considérer les devoirs à la rencontre des espaces éducatifs, il pourrait être opportun de ne pas réduire cette rencontre à ses dimensions conflictuelles. En effet, dans les travaux présentés, les devoirs apparaissent comme un terrain d'expression de tensions défavorables aux élèves les plus socialement démunis et à leurs familles. Ces derniers sont victimes d'un système au sein duquel la forme scolaire affirme sa suprématie, au profit de classes sociales plus favorisées. Les travaux engagés dans ce sens offrent un éclairage indispensable sur tout un pan de cette pratique mais mériteraient d'être complétés. En continuant à interroger la division des espaces éducatifs ainsi que la construction sociale de leur légitimité, nous pouvons nous demander si, par exemple, l'insistance des parents à ce que l'enseignant prescrive des devoirs ne peut pas également être analysée comme l'expression d'une culture éducative partagée qui leur permet de prendre part à l'éducation de leurs enfants, y compris par rapport aux savoirs considérés comme « scolaires ». Deuxièmement, les travaux sur les devoirs, en raison sans doute de leur faible nombre, se sont peu intéressés à la diversité de cette pratique sociale. Il en ressort une certaine tendance à l'homogénéisation. Il est cependant possible de penser qu'elle présente des variations qu'il serait possible d'appréhender en poursuivant le travail d'observation des pratiques situées que les sociologues ont amorcé. Il pourrait alors être intéressant de faire des liens entre ces variations et les pratiques développées dans chacun des espaces tout en mesurant les effets sur les processus d'apprentissage à l'œuvre chez l'enfant. Par exemple, peut-on identifier des organisateurs de l'activité de parents engagés dans des temps d'aide aux devoirs et qui pourraient varier d'une situation à l'autre? Peut-on établir des liens entre ces éléments et la manière dont l'enseignant gère ces devoirs et plus globalement le travail personnel des élèves en classe? Y a-t-il des liens entre les dynamiques d'articulation du travail des adultes et les apprentissages que réalisent ou non les enfants? Autant de questions qui nécessiteraient d'articuler les différentes dimensions de cette pratique, y compris les plus situées.

Bibliographie

- BARRÈRE A. (2004), *Travail à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BERNARDIN J. (2012), « Devoirs ou travail personnel ? », *Dialogue*, n°46, p.39-42.
- BOUYASSE V., SAINT-MARC C., RICHON H.G. & CLAUS P. (2008), *Le travail des élèves en dehors de la classe : État des lieux et conditions d'efficacité*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
<http://www.education.go...tions-d-efficacite.html>, consulté le 10 mars 2013
- CADOLLE S. & REICHSTADT J. (2009), « Les temps du passé au CM2 », *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, P. Rayou (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.103-126.
- CHARTIER A.M. (2009), « Historique des apprentissages », *Actes du colloque « Évaluation du travail des élèves »*, organisé par l'Irrea à Paris le 10 juin 2009, J.L. Villeneuve (dir.), Paris, Le Manuscrit.
- CHEVALLARD Y. (2002), « Nouveaux dispositifs didactiques au collège et au lycée : raisons d'être, fonctions, devenir », *Actes des Journées de la commission inter-IREM Didactique organisée à Dijon les 24-25 mai 2002*, p.1-26.
- CHOUINARD R., ARCHAMBAULT J. & RHEAULT A. (2006), « Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? », *Revue des sciences de l'éducation*, n°32(2), p.307-324.
- COOL V.A. & KEITH T.Z. (1991), « Testing a model of school learning: Direct and indirect effects on academic achievement », *Contemporary Educational Psychology*, n°16, p.28-44.
- COOPER H. (1989), *Homework*, New York, Longman.
- COOPER H., CIVEY ROBINSON J. & PATALL E.A. (2006), « Does homework improve academic achievement ? A synthesis of research, 1987-2003 », *Review of Educational Research*, n°76(1), p.1-62.
- DA-COSTA LASNE A. (2013), « La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ? », Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
<http://ired.u-bourgogne.fr/toute-lactualite/documents-nouvellement-mis-en-ligne/332-la-these-dannie-da-costa-lasne-est-en-ligne-.html>, consulté le 17 février 2013
- DANGUEUGER A. (1911), « Devoirs scolaires », *Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*.
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2546>
- DESFORGES C. & ABOUCHAAR A. (2003), *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*, London, Department for Education and Skills.
- DESLANDES R. (dir.) (2009), *International perspectives on student outcomes and homework*, New-York, Routledge.
- DURNING P. (2006), *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- EPSTEIN J. & VAN VOORHIS F. (2001), « More than minutes: teachers' roles in designing homework », *Educational Psychologist*, n°36(3), p.181-193.
- FELIX C. (2003), « Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire », Thèse de doctorat, Université de Provence.
- GLASMAN D. (2001), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.

GLASMAN D. & BESSON L. (2004), « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation.

GLASMAN D. (2009), « Parents and children's homework in France », *International perspectives on student outcomes and homework: Family-School-Community partnerships*, R. Deslandes (dir.), New-York, Routledge, p.39-46.

GOUPIL G., COMEAU M. & DORÉ C. (1997), « Les devoirs et leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques », *Éducation et Francophonie*, n°25(2).

GOUYON M. (2004), « L'aide aux devoirs apportée par les parents », *INSEE première*, n°996, décembre 1994.

JOHSUA S. & FÉLIX C. (2002), « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude », *Revue Française de Pédagogie*, n°141, p.89-97.

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

KHERROUBI M. (2009), « Aspects d'une externalisation », *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, P. Rayou (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.17-32.

KRAVOLEC E. & BUELL J. (2001), « End homework now », *Educational leadership*, n°58(7), p.39-42.

MAULINI O. (2000), « Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs », *Bulletin du groupement cantonal genevois des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines* (GAPP), n°80, p.24-26.

MAULINI O. & MONTANDON C. (dir.) (2005), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1956), « Circulaire du 29 décembre 1956 Application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la suppression des devoirs à la maison », B.O. n°42 du 29-11-56, p.3005.

MONTAGNER H. (2009), « Les rythmes majeurs de l'enfant », *Informations sociales*, n°3-153, p.14-20.
<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-3-page-14.htm>, consulté le 15 janvier 2013

PERRENOUD P. (2004), « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? : une question inégalement persécutante », *Éducateur*, n°10, p.6-8.

POUCET B. (2008), « Une longue histoire », *Cahiers Pédagogiques*, n°468, p.11-12.

RAYOU P. (dir.) (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

ROSENWALD F. (2006), « Les aides aux devoirs en dehors de la classe », *Note d'information de la DEPP*, février 2006.

SAINT-LAURENT L., ROYER E., HÉBERT M. & TARDIF, M. (1994), « Enquête sur la collaboration famille-école », *Revue canadienne de l'éducation*, n°19(3), p.270-286.

SAFONT-MOTTAY C. & OUBRAYRIE-ROUSSEL N. (2009), « Participation parentale dans le suivi scolaire : attitudes et croyances des parents à l'égard du travail scolaire à la maison », *Psychologie et éducation*, n°1, p.13-28.

SAVOIE P. (2003), « L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu », *Éducation et Formations*, n°65, p.127-133.

SUCHAUT B. (2008), « Accompagnement à la scolarité et réussite éducative. Intérêts et enjeux de l'évaluation », 2^{ème} rencontres de l'accompagnement à la scolarité et de l'édition éducative, 27 septembre 2007, *Dialogue*, n°129-130, p.70-73.

TEDESCO E., MANESSE D. & VARI, S. (1985), *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

THIN D. (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

TRAUTWEIN U. & KOLLER O. (2003), « The relationship between homework and achievement », *Educational Psychology Review*, n°15(2), p.115-145.

VINCENT G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

XU J. & CORNO L. (1998), « Case studies of families doing third grade homework », *Teachers College Record*, n°100, p.402-436.