Document généré le 2 nov. 2025 07:39

Revue des sciences de l'éducation

Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ?

Roch Chouinard, Jean Archambault et Andréane Rheault

Volume 32, numéro 2, 2006

URI : https://id.erudit.org/iderudit/014410ar
DOI : https://doi.org/10.7202/014410ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Chouinard, R., Archambault, J. & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(2), 307–324. https://doi.org/10.7202/014410ar

Résumé de l'article

Les auteurs s'intéressent aux écrits scientifiques portant sur les devoirs. La recension effectuée montre que les devoirs constituent une pratique pédagogique diversifiée et controversée, dont la popularité est cyclique. Par ailleurs, alors que la majorité des études se sont intéressées à l'impact des devoirs sur le rendement scolaire, d'autres ont plutôt examiné la question dans la perspective de la motivation des élèves, du développement des habiletés cognitives ou des relations parents-enfant. Dans l'ensemble, même si les devoirs paraissent être une pratique pédagogique bénéfique, les résultats de recherche sont plutôt inconsistants et montrent bien la complexité de la question. Des pistes d'intervention sont suggérées aux éducateurs.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2006

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ?

Roch Chouinard, professeur agrégé
Université de Montréal

Jean Archambault, professeur agrégé
Université de Montréal

Andréane Rheault, étudiante
Université de Montréal

RÉSUMÉ - Les auteurs s'intéressent aux écrits scientifiques portant sur les devoirs. La recension effectuée montre que les devoirs constituent une pratique pédagogique diversifiée et controversée, dont la popularité est cyclique. Par ailleurs, alors que la majorité des études se sont intéressées à l'impact des devoirs sur le rendement scolaire, d'autres ont plutôt examiné la question dans la perspective de la motivation des élèves, du développement des habiletés cognitives ou des relations parents-enfant. Dans l'ensemble, même si les devoirs paraissent être une pratique pédagogique bénéfique, les résultats de recherche sont plutôt inconsistants et montrent bien la complexité de la question. Des pistes d'intervention sont suggérées aux éducateurs.

Introduction

Depuis plusieurs années déjà, la question de l'impact des devoirs sur les élèves a suscité de nombreux débats. Alors que certains prétendent qu'ils sont bénéfiques, d'autres sont d'avis qu'ils causent plus de tort que de bien. Dans la foulée des réformes que connaissent actuellement les systèmes scolaires, la question des devoirs prend une importance accrue. En conséquence, le but du présent texte est de rendre compte des pratiques concernant les devoirs, ainsi que des études ayant examiné l'effet des devoirs sur les élèves afin de réévaluer les arguments pour ou contre cette pratique et favoriser ainsi une prise de décision éclairée.

Les devoirs : une pratique cyclique, controversée et diversifiée

L'examen d'écrits sur les devoirs à la maison fait ressortir que l'importance accordée aux devoirs varie de façon cyclique ; il s'agit d'une pratique souvent controversée qui soulève des passions et qui varie de façon importante selon les éducateurs.

Une pratique cyclique

Les devoirs sont généralement définis comme des tâches que les enseignants assignent à leurs élèves et qui doivent être réalisées à la maison (Cooper, 1989 ; Corno,

1996). Bien qu'ils soient une pratique scolaire traditionnelle et presque universelle, les opinions et les attitudes à leur endroit varient de façon cyclique, au gré des courants de pensée et des politiques qui influencent le monde de l'éducation (Palardy, 1995 ; Paschal, Weinstein et Walberg, 1984).

Ainsi, au début du xx^{e} siècle, on considère que l'apprentissage résulte avant tout de la pratique répétitive. Les devoirs sont alors considérés comme une occasion d'exercice supplémentaire et on croit qu'ils contribuent à inculquer le sens de la discipline aux jeunes. Dans les années 1940, alors que le développement de la capacité à résoudre des problèmes prend le pas sur la pratique répétitive et l'apprentissage des connaissances dites déclaratives, les devoirs sont plutôt considérés comme une intrusion indue dans la vie privée des familles (Cooper et Valentine, 2001). Cette tendance se renverse à nouveau dans les années 1950 alors que, devant les réalisations scientifiques des pays du bloc communiste, le public des pays occidentaux manifeste son inquiétude face au peu de rigueur du système d'éducation public et remet en question la qualité de la préparation des jeunes à relever le défi technologique. Le cycle s'inverse encore une fois au cours des années 1960 alors que des pédagogues influents comme Wildman font valoir que les devoirs ne rencontrent pas les besoins des enfants et des adolescents puisqu'ils limitent l'expérience sociale ainsi que les récréations prises à l'extérieur, les activités de création et le temps consacré au sommeil, tel que le souligne Cooper (1991). Après un troisième renouveau dans les années 1980, les devoirs prennent à nouveau du recul. Au cours des dernières années cependant, des études comparatives internationales ont montré que les résultats scolaires des élèves occidentaux se comparaient négativement à ceux des élèves japonais et coréens (Trautwein et Köller, 2003). Ces résultats ont eu pour conséquence de relancer à nouveau la controverse sur les devoirs (Gill et Schlossman, 2003 ; Maulini, 2000).

Une pratique controversée

En 2000, une commission scolaire du New Jersey a décidé de limiter à une demi-heure chaque soir la durée des devoirs au primaire et à deux heures au secondaire. Le fait que cette décision ait fait la une du *New York Times* et que la nouvelle ait été reprise par tous les grands réseaux de télévision américains montre à quel point la question des devoirs est controversée (Kralovec et Buell, 2001).

L'universalité des devoirs a pour effet que tout le monde ou presque a un avis sur la question. En effet, les parents, les enseignants, les administrateurs scolaires et le public en général ont tous une opinion, parfois très tranchée, sur la pertinence de cette pratique scolaire. Ainsi, certains enseignants jugent les devoirs comme étant de première importance pour permettre aux élèves de consolider les acquis effectués pendant la journée et pour leur inculquer de bonnes habitudes de travail personnel. À l'opposé, d'autres enseignants ne croient tout simplement pas que les devoirs soient bénéfiques et considèrent qu'ils ont plutôt des effets négatifs importants en contribuant à la détérioration des relations avec les élèves (Corno,

1996). En conséquence, ils en donnent peu ou pas du tout. Cependant, les enseignants favorables aux devoirs sont toujours majoritaires (Corno, 1996).

À la maison, bien des parents jugent que la période des devoirs représente souvent un moment de tension et de conflits avec les enfants (Kralovec et Buell, 2001). Le foisonnement de sites Internet destinés à soutenir les parents dans la supervision des devoirs montre bien l'intérêt suscité par la question ainsi que les difficultés que les devoirs génèrent pour plusieurs parents. À l'inverse, certains parents considèrent essentiel que l'école donne des devoirs à leurs enfants et y voient un indicateur de qualité. Ainsi, plusieurs parents s'indignent, s'opposent même, lorsqu'il est question de supprimer les devoirs (Palardy, 1995).

En général, le principal argument invoqué par les partisans des devoirs est qu'ils exercent un effet positif sur les résultats scolaires (Cooper, 1991). Palardy (1995) rapporte d'ailleurs que plusieurs personnes croient que la relation entre les devoirs et le rendement scolaire est linéaire, c'est-à-dire que plus les élèves ont de devoirs à faire, plus grande est leur réussite. En conséquence, les personnes qui partagent cette opinion ont aussi tendance à croire que les bonnes écoles et les bons enseignants donnent beaucoup de devoirs. Selon ce même auteur, un autre argument des tenants des devoirs est qu'ils auraient un effet positif direct sur la mémorisation et la compréhension du matériel couvert. Plus indirectement, les devoirs augmenteraient la qualité et la diversité des techniques d'étude des élèves tout en bonifiant leurs attitudes à l'égard de l'école. Par ailleurs, des effets non scolaires sont aussi allégués. Les devoirs contribueraient au développement de l'autonomie et du sens des responsabilités tout en favorisant la participation des parents au vécu scolaire de leurs enfants. Certains prétendent aussi que les devoirs pousseraient les élèves au-delà du curriculum, en leur offrant une occasion d'apprendre en dehors de l'école, dans le contexte plus naturel de la famille et de la communauté. Finalement, plusieurs sont d'avis que les devoirs permettent d'allonger le temps consacré aux apprentissages en évitant d'augmenter le nombre d'heures passées à l'école (Palardy, 1995).

Par contre, d'autres personnes sont d'avis que les devoirs empêchent les enfants de se consacrer à des activités importantes comme les loisirs et l'activité physique et que l'abus de devoirs amène les jeunes à se désintéresser des contenus scolaires (Palardy, 1995). Les adversaires des devoirs prétendent qu'ils ne conviennent plus dans la société actuelle où les deux parents doivent travailler et où le nombre des familles monoparentales est en augmentation, particulièrement en milieu socio-économique défavorisé. Dans le même ordre d'idées, plusieurs font valoir que les devoirs sont une pratique injuste puisque certains élèves disposent à la maison de conditions physiques et matérielles favorables (espace de travail, accès Internet, etc.) alors que d'autres n'ont pas accès à ces conditions. De plus, on allègue que certains enfants reçoivent beaucoup d'aide pour faire leurs devoirs alors que d'autres doivent se débrouiller seuls (Kralovec et Buell, 2001). En conséquence, plusieurs sont d'avis que les devoirs contribuent à entretenir les iniquités sociales

en diminuant les chances de réussite des enfants issus des familles moins favorisées économiquement. Une étude menée par Kralovec et Buell (2001) auprès de décrocheurs du secondaire issus de milieux défavorisés montre que pour ces élèves, la question des devoirs a constitué une des principales raisons de leur décision d'abandonner l'école.

Que dire des élèves eux-mêmes ? Font-ils leurs devoirs de bonne grâce ? Ont-ils le sentiment d'en retirer quelque chose ou de perdre leur temps ? Perrenoud (2004) croit que la majorité des élèves font leurs devoirs par obligation ; l'auteur place le débat dans le contexte de l'inégalité sociale des élèves devant l'école. D'autres chercheurs ont examiné les attitudes des élèves en difficulté à l'endroit des devoirs. Bryan et Nelson (1994), par exemple, observent que, par rapport à leurs pairs, ces élèves considèrent davantage que les devoirs sont ennuyeux ou trop difficiles. En conséquence, ils cherchent à s'en débarrasser le plus vite possible, copient ceux de leurs camarades ou négligent tout simplement de les faire. Cela dit, la popularité des devoirs fluctue aussi au gré des courants qui animent le monde scolaire et des politiques qui régulent le monde de l'éducation.

Une pratique diversifiée

La grande diversification des pratiques en ce qui a trait aux devoirs contribue à complexifier l'étude de leur impact sur les élèves. En effet, la nature et la quantité des devoirs donnés aux élèves diffèrent non seulement selon l'organisme scolaire et l'école, mais aussi selon les enseignants d'une même école (Corno, 1996). Black (1996) rapporte que certains organismes scolaires laissent aux enseignants le soin de déterminer la fréquence et la longueur des devoirs et permettent à leurs établissements et à leurs enseignants de décider de leur politique relativement aux devoirs. D'autres donnent des indications générales, en fournissant toutefois quelques recommandations à leurs enseignants, par exemple, de donner plus de devoirs aux élèves des niveaux supérieurs (Black, 1996). Enfin, certains organismes adoptent une approche beaucoup plus contraignante et imposent aux établissements et aux enseignants des règles très strictes concernant les devoirs. Ces règles peuvent inclure les conditions d'administration des devoirs, le type de devoirs à donner, le temps accordé pour leur remise, les responsabilités des élèves et la nature de la contribution des parents. À cet effet, Black (1996) rapporte qu'au moins le tiers des districts scolaires aux États-Unis se sont donné une politique de ce genre.

De la même manière, certains établissements scolaires disposent d'une politique étoffée des devoirs et donnent régulièrement aux élèves des travaux à effectuer à la maison, alors que d'autres insistent moins sur les devoirs ou laissent à leurs enseignants le soin de décider s'ils donnent ou non des travaux à faire à la maison. Une étude réalisée auprès d'enseignants du primaire par Farrow, Tymms et Henderson (1999) montre une très grande variation dans la quantité de devoirs donnés aux élèves. Les résultats des analyses à niveaux multiples effectuées par ces chercheurs dévoilent l'important effet que l'école a sur le sujet. En effet, 39 % de

la variance dans le nombre de devoirs en mathématiques est associé à l'école de fréquentation, soit 19 % pour les devoirs en lecture et 40 % en sciences. Par ailleurs, certaines écoles s'attendent à ce que les parents supervisent de près les devoirs de leurs enfants alors que d'autres, au contraire, demandent aux parents de n'intervenir qu'en cas de besoin (Corno, 1996).

La quantité et la fréquence des devoirs varient aussi d'un enseignant à l'autre. Ainsi, certains enseignants donnent beaucoup de devoirs alors que d'autres en donnent peu ou pas du tout. Les enseignants se distinguent aussi selon le type de devoirs qu'ils donnent aux élèves. Selon Palardy (1995), si la pratique la plus courante consiste à donner aux élèves des exercices afin d'appliquer et de renforcer les connaissances nouvellement acquises, d'autres donnent plutôt des devoirs préparatoires, c'est-à-dire des devoirs qui permettent aux élèves d'acquérir des connaissances sur les nouveaux sujets qui seront abordés en classe dans les jours qui viennent. Une troisième approche consiste à engager les élèves dans des projets, des essais ou des enquêtes à partir des notions abordées en classe et qui permettront aux élèves d'accéder à un niveau de compétence plus élevé. Par ailleurs, la majorité des enseignants donne le même devoir à tous les élèves de leur classe et prennent peu en compte les besoins et les capacités individuelles de leurs élèves. Aussi, certains enseignants corrigent systématiquement les devoirs qu'ils donnent alors que d'autres ne font que s'assurer de leur remise (Palardy, 1995). Finalement, les enseignants du primaire et du secondaire ne donnent pas des devoirs tout à fait pour les mêmes raisons. Ainsi, les enseignants du primaire les donnent afin de favoriser le développement de la capacité des élèves à gérer leur temps et leurs périodes d'étude, alors que ceux du secondaire les donnent surtout afin de permettre à leurs élèves de mieux intégrer les contenus des programmes d'études (Cooper et Valentine, 2001).

Des résultats de recherche contradictoires

La controverse générée par les devoirs et les débats souvent enflammés qu'elle a suscités ont, au cours des années, attiré l'attention des chercheurs. À tour de rôle, ceux-ci ont tenté d'aborder objectivement cette question et de répondre à la polémique associée. Au-delà des croyances populaires et des convictions personnelles, que nous apprend la recherche sur la valeur des devoirs ? Quels sont leurs effets sur les élèves ? Sur quelles dimensions ces éventuels effets se font-ils sentir ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons tout d'abord effectué une recension des écrits dans les banques de données ERIC, PsycINFO et Francis, ainsi qu'à l'aide du moteur de recherche Google. Les textes identifiés ont par la suite été regroupés sur la base des dimensions sur lesquelles portaient les travaux des chercheurs. Il ressort de cet exercice de catégorisation que bien qu'un nombre relativement important d'écrits scientifiques sur l'impact des devoirs soit disponible, la majorité de ces écrits portent sur l'impact des devoirs sur le rendement scolaire des élèves. Toutefois, au cours des dernières années, certains chercheurs se sont

intéressés à examiner les devoirs en fonction de facteurs autres que le rendement scolaire, comme la motivation des élèves, le développement de l'autorégulation et les relations parents-enfant.

Comme on pourra le constater, l'examen de la littérature scientifique indique que les résultats de recherche sont souvent contradictoires et que les chercheurs divergent eux aussi quant à leurs conclusions sur l'utilité des devoirs. Quoi qu'il en soit, tous admettent que la question est complexe et que plusieurs facteurs doivent être pris en considération pour pouvoir y répondre.

Les devoirs et le rendement scolaire

L'effet des devoirs sur le rendement scolaire est une question débattue depuis le début du xx^{e} siècle et représente l'objet principal de la préoccupation des chercheurs dans le domaine. Cet état de fait est attribuable à la conviction, tenace chez une bonne partie de la population, que cet effet est positif (Farrow, Tymms et Henderson, 1999). Dans les années 1960 et 1970, les études ont surtout consisté à inclure le temps consacré aux devoirs dans des analyses de régression multiple comprenant aussi comme autres facteurs le niveau scolaire, les caractéristiques des élèves et le temps consacré à l'apprentissage à l'école (Cooper, 1989 ; Keith, 1982). Cooper (1989) rapporte que, dans l'ensemble, ces études arrivent à la conclusion que le temps consacré aux devoirs prédit faiblement ou modérément le rendement scolaire. D'autres travaux menés à cette époque ont plutôt utilisé le temps consacré aux devoirs comme variable secondaire en l'entrant comme bloc distinct dans des équations de régression afin de déterminer la quantité de variance additionnelle que cette variable pourrait apporter. Les résultats obtenus indiquent généralement une augmentation significative de la variance, allant de faible à modérée (Keith, 1982).

Malheureusement, des limites méthodologiques viennent remettre en question la valeur de ces travaux. Ainsi, plusieurs des études rapportées par Cooper et Keith comprennent des échantillons de petite taille, rendant hasardeuse la généralisation des résultats. Par ailleurs, dans les échantillons de plus grande taille, le temps consacré aux devoirs est souvent regroupé avec d'autres variables ou bien étudié indirectement, ce qui ne permet pas le contrôle adéquat des autres variables. Par contre, Keith (1982) a étudié la relation entre le temps consacré aux devoirs et le rendement scolaire à partir d'un large échantillon représentatif de la population des élèves du secondaire et en utilisant un modèle causal de traitement des données (analyses de pistes). Les résultats obtenus indiquent que le temps consacré aux devoirs détermine de façon significative le rendement scolaire, même après le contrôle de l'effet d'autres variables comme le statut socioéconomique, l'intelligence et le programme d'études. En ce qui nous concerne, nous reprochons toutefois à l'étude de Keith le fait que le rendement scolaire ait été mesuré à partir des données du bulletin scolaire plutôt qu'à l'aide de tests standardisés, et que la considération par les enseignants des notes attribuées aux devoirs dans le calcul de la

note du bulletin n'ait pas été contrôlée. En effet, si les enseignants enlèvent des points aux élèves qui ne remettent pas leurs devoirs, il devient évident que faire ses devoirs exerce un effet positif sur les notes du bulletin.

Paschal et ses collaborateurs (1984), pour leur part, ont effectué une recension des études ayant examiné l'effet des devoirs sur le rendement scolaire. Ils arrivent à la conclusion que les devoirs ont un effet positif sur le rendement des élèves et que cet effet est encore plus important lorsque les devoirs sont commentés et notés par l'enseignant. Cooper, dont les travaux sur les devoirs sont cités de manière récurrente dans la littérature scientifique portant sur ce sujet, a examiné l'ensemble des études réalisées entre 1962 et 1989 sur les relations entre les devoirs et le rendement scolaire (Cooper, 1989, 1991, 2001). Ses méta-analyses montrent en général que les élèves qui reçoivent des devoirs ont de meilleurs résultats scolaires que ceux qui n'en reçoivent pas (Cooper, 1991). Cependant, le chercheur arrive à la conclusion que l'effet bénéfique des devoirs est à son maximum chez les élèves de la fin du secondaire, qu'il est de moitié moins important chez les élèves du début du secondaire et qu'il est négligeable chez les élèves du primaire. Il ajoute que les effets des devoirs sont semblables d'une matière à l'autre. Par ailleurs, les « meilleurs » devoirs ne sont pas trop difficiles et ne contiennent pas trop de matière nouvelle. Cooper précise enfin que l'effet bénéfique des devoirs sur le rendement scolaire des élèves du début du secondaire augmente en fonction du temps consacré aux devoirs, mais qu'il n'augmente plus après une durée d'une à deux heures par jour. Par contre, cette limite disparaît dans le cas des élèves de la fin du secondaire alors que la relation entre le temps consacré aux devoirs et le rendement scolaire demeure en progression linéaire.

Les résultats de Paschal et ses collaborateurs (1984) et de Cooper (1989, 1991) ont toutefois été contestés sur la base des limites méthodologiques des études qu'ils ont consultées pour leurs propres travaux. En effet, ces études consistaient pour la plupart à comparer le rendement scolaire d'élèves à qui on donnait des devoirs au rendement de ceux qui n'en recevaient pas ou à calculer les coefficients de corrélation entre le rendement scolaire et le temps consacré aux devoirs. En plus d'être de nature corrélationnelle, la validité interne, externe ou statistique de toutes ces études est limitée par un ou plusieurs problèmes comme le manque de répartition aléatoire de l'échantillonnage, le peu de contrôle des différences initiales entre les participants des différents groupes, la brièveté de l'expérimentation, la petite taille de l'échantillon et les approches statistiques douteuses (Trautwein, Köller, Schmitz et Baumer, 2002). En définitive, plusieurs facteurs non contrôlés pourraient expliquer les résultats de ces études ; de plus, le sens des relations entre les variables demeure inconnu (par exemple, est-ce que le temps consacré aux devoirs prédit le rendement scolaire ou est-ce le rendement qui prédit le temps consacré aux devoirs ?). Dans ces conditions, les résultats des méta-analyses menées par Paschal et ses collaborateurs de même que par Cooper ne permettent pas de conclure de l'effet des devoirs sur le rendement scolaire.

Dans le but d'élucider les ambiguïtés entourant l'effet des devoirs sur le rendement scolaire, certains chercheurs ont eu recours à des approches statistiques plus élaborées comme les analyses de pistes et la modélisation par équation structurante. Par exemple, les travaux de Keith et Cool (1992) et ceux de Keith, Keitz, Troutman, Bickley, Trivelle et Singh (1993) indiquent des relations positives entre le temps consacré aux devoirs et le rendement scolaire. Toutefois, après avoir contrôlé l'impact de la motivation, des habiletés intellectuelles et de la qualité de l'enseignement, le temps consacré aux devoirs ne permet plus d'expliquer le rendement de manière significative. Malheureusement, ces dernières études ne réussissent pas à résoudre les ambiguïtés parce qu'elles aussi comportent des limites méthodologiques comme l'utilisation de résultats scolaires autorapportés par les élèves et l'absence de contrôle pour le type de cours (allégé, régulier ou enrichi) (Trautwein et Köller, 2003).

Un autre reproche fréquemment adressé aux études portant sur l'effet des devoirs sur le rendement scolaire est le manque de prise en considération de la nature hiérarchique des données. En effet, dans la plupart des études, chaque élève est considéré comme une unité d'analyse et le temps qu'il ou elle consacre aux devoirs est mis en relation avec son rendement, mais sans considérer que plusieurs des élèves participant à l'étude fréquentent la même école ou la même classe. Une telle approche peut mener à des corrélations négatives entre le temps consacré aux devoirs et le rendement scolaire puisque, comme le soulignent Trautwein et ses collaborateurs (2002), les élèves plus performants d'un même groupe-classe font leurs devoirs plus rapidement que les autres (Trautwein *et al.*, 2002). Toutefois, depuis les quinze dernières années, de nouvelles méthodes statistiques, comme les approches à niveaux multiples, permettent d'analyser adéquatement les données organisées de manière hiérarchique. Tymms et Fitz-Gibbon (1992) ont utilisé la modélisation hiérarchique pour étudier l'effet du temps consacré aux devoirs sur le rendement d'élèves du secondaire. Ils ont obtenu des résultats indiquant des effets non significatifs au niveau de la classe et des effets de taille modeste au niveau individuel. Pour leur part, Farrow, Tymms et Henderson (1999), utilisant la même approche de traitement des données auprès d'élèves du primaire tout en contrôlant l'effet d'autres variables par des analyses de régression, ont trouvé que ceux qui rapportaient faire des devoirs de mathématiques, de lecture ou de sciences une fois par mois en moyenne obtenaient de meilleurs résultats dans ces matières que ceux qui n'en faisaient pas et que ceux qui rapportaient en faire une fois par semaine ou plus. Ils expliquent ces résultats en proposant que les enseignants donnent davantage de devoirs aux élèves en difficulté pour les aider à rattraper leurs retards, alors qu'ils auraient tendance à juger qu'un devoir par mois suffit pour les élèves qui réussissent bien. Cependant, la magnitude des effets entre les variables demeure modeste. De plus, la méthodologie utilisée dans cette dernière étude laisse encore une fois plusieurs questions en suspens. Les élèves rapportent-ils fidèlement la fréquence à laquelle ils font leurs devoirs ? De quel type de devoirs

s'agit-il ? Comment sont-ils structurés ? Sont-ils corrigés ? Comptent-ils dans la note du bulletin ?

Plus récemment, Trautwein et ses collaborateurs (2002) ont mené une étude longitudinale auprès d'un large échantillon d'élèves allemands de 7e année. Ils ont eux aussi utilisé une approche analytique à niveaux multiples, mais en contrôlant les habiletés cognitives, la motivation, le statut socioéconomique des élèves, et des caractéristiques de leur école. Leurs résultats indiquent que la fréquence des devoirs a un effet positif sur les apprentissages réalisés en mathématiques entre le temps 1 et le temps 2 (mesurés à l'aide d'une épreuve uniforme conçue à cet effet). Toujours selon les résultats de cette étude, la longueur des devoirs n'affecterait pas les gains réalisés par les élèves. Toutefois, la variabilité intraclasse du rendement en mathématiques serait moindre lorsque les devoirs sont plus longs. Ce résultat signifie que la différence entre les élèves performants et les élèves en difficulté en mathématiques tend à diminuer dans les classes où on donne des devoirs plus longs. Une étude encore plus récente de Trautwein, Schnyder, Niggli et Cathomas (2005) confirme ces résultats, mais montre de plus que la qualité des devoirs et du temps investi (attention, autorégulation, etc.) a plus d'importance que le temps consacré à leur réalisation. Ces derniers résultats pourraient s'avérer importants et donner une direction nouvelle à l'effort de recherche sur les devoirs.

Comme on peut le constater, la question de l'effet des devoirs sur le rendement scolaire est complexe. Cependant, les résultats des études présentant des qualités méthodologiques appropriées portent à croire que l'effet des devoirs est positif, et ce, plutôt en relation avec la fréquence qu'avec la longueur des devoirs et plutôt en relation avec la qualité du temps investi dans les devoirs qu'avec la quantité de temps requis pour les réaliser. Néanmoins, le nombre relativement limité des études de ce genre incite à la prudence et à la poursuite des travaux de recherche. Pour terminer, signalons que Kralovec et Buell (2001) font valoir ironiquement que les élèves japonais et allemands obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en sciences que les élèves américains bien qu'ils consacrent moins de temps qu'eux aux devoirs. Selon ces auteurs, d'autres facteurs, comme les fonds investis dans le développement professionnel des enseignants, le travail en collaboration des différents agents d'éducation, la qualité de l'enseignement, la longueur de la journée et de l'année scolaire par exemple, expliqueraient mieux le rendement scolaire que les devoirs.

Les devoirs et la motivation des élèves

Au cours des deux dernières décennies, d'autres chercheurs se sont intéressés à mettre en relation les devoirs et la motivation à apprendre des élèves. Ainsi, une étude menée par Xu et Corno (1998) indique que la majorité des élèves du primaire prennent plaisir à réaliser certains devoirs mais qu'ils préfèrent, après l'école, jouer avec leurs amis ou regarder la télévision. Comme beaucoup de parents et d'enseignants, les enfants considèrent généralement que les devoirs les aident à mieux

comprendre les notions vues en classe. Contrairement aux parents et aux enseignants cependant, ils n'y voient pas la principale raison de consacrer du temps aux devoirs. En fait, les enfants du primaire admettent faire leurs devoirs surtout pour faire plaisir à leur enseignant et à leurs parents. Par ailleurs, certains chercheurs font valoir que donner des devoirs inappropriés aux élèves peut exercer un effet négatif sur leur motivation, favoriser le découragement, mener au désintérêt et au refus de les faire (Cooper, 1991).

Selon l'étude menée par Black (1996), lorsqu'on les interroge au sujet des devoirs, les élèves du secondaire sont plutôt d'accord avec cette pratique scolaire et considèrent qu'elle constitue une occasion d'apprentissage importante. Palardy (1995) rapporte des résultats semblables. Cependant, les travaux de Black (1996) montrent aussi que les élèves accordent peu de valeur aux devoirs consistant à les occuper (comme recopier des informations contenues dans un texte), aux devoirs ennuyants et répétitifs (remplir des tableaux ou compléter des phrases lacunaires par exemple), ni aux devoirs que l'enseignant ne prend pas la peine de corriger. En fait, la plupart des élèves affirment qu'ils sont disposés à faire leurs devoirs lorsque ceux-ci sont raisonnables, intéressants et que les consignes sont claires. Toujours selon Black, les enseignants sous-estiment le temps requis pour faire les devoirs, ce qui génère de la frustration et du désengagement de la part des élèves. D'autres dénoncent le peu de concertation entre les enseignants du secondaire en ce qui a trait aux devoirs, ce qui a pour effet que les élèves peuvent recevoir une même journée cinq ou six longs devoirs à remettre pour le lendemain, mais plus rien le reste de la semaine (Palardy, cité dans Black, 1996).

Certains chercheurs se sont aussi intéressés aux relations entre les devoirs et l'attrait pour les matières scolaires. Farrow, Tymms et Henderson (1999) ont trouvé à cet effet que les élèves qui font le plus de devoirs en mathématiques, en lecture et en sciences déclarent aussi entretenir des attitudes plus positives à l'endroit de ces matières. Toutefois, la magnitude des relations entre les variables demeure modeste. De plus, leurs résultats indiquent que les élèves qui fréquentent des écoles où on donne moins de devoirs sont un peu plus motivés que ceux qui fréquentent des écoles où on en donne plus. Cela dit, l'approche méthodologique utilisée dans cette étude laisse encore une fois plusieurs questions en suspens.

Dans un autre ordre d'idées, certains chercheurs ont examiné l'impact de la motivation des élèves sur leurs comportements en relation avec les devoirs. Trautwein et ses collaborateurs (2005) ont montré que le sentiment des élèves de pouvoir faire leurs devoirs correctement ainsi que la valeur qu'ils accordent à ceux-ci exercent un effet médiateur important entre les caractéristiques des devoirs, les caractéristiques des élèves et le soutien parental, d'une part, et la quantité d'efforts, le temps investi et la qualité de l'autorégulation en relation avec les devoirs, d'autre part. Ces résultats soulignent l'importance pour les enseignants et les parents de prendre en compte le niveau de motivation des enfants dans les décisions relatives au choix et à la fréquence des devoirs, ainsi que dans la nature et la quantité d'aide qu'il convient de leur octroyer.

D'autres chercheurs ont cherché à mieux connaître le rôle du sentiment d'autoefficacité dans les comportements reliés aux devoirs et dans le rendement scolaire. Le sentiment d'autoefficacité se définit comme l'évaluation qu'un individu fait de ses compétences dans un domaine d'activités donné (Bandura, 1989). À cet effet, Zimmerman et Kitsantas (2005) ont trouvé que les pratiques associées aux devoirs (qualité et quantité du temps accordé aux devoirs par les élèves) ne prédisaient pas directement le rendement scolaire, mais plutôt le sentiment d'autoefficacité des élèves relativement à leur habileté à apprendre, et que cette variable jouait un rôle médiateur important entre les pratiques associées aux devoirs et le rendement scolaire.

Les devoirs et le développement des habiletés cognitives

Les relations entre les devoirs et le développement des habiletés cognitives des élèves ont elles aussi attiré l'attention des chercheurs. Selon certains d'entre eux, les devoirs augmenteraient la capacité des élèves à autodéterminer leurs comportements et favoriseraient le développement de leur sens des responsabilités (Cooper, 1991). Il apparaît que la manière par laquelle les enseignants et les parents aident les enfants à gérer leur temps influence effectivement la gestion qu'ils font du temps dévolu aux devoirs (Xu et Corno, 1998). Autrement dit, c'est au cours de leurs interactions avec les adultes que les enfants acquièrent leurs stratégies de gestion du temps. Par exemple, certains parents aident leur enfant à concentrer leur attention sur la tâche à effectuer par des interactions verbales ou en retirant les objets de distraction. Dans le même ordre d'idées, les enfants rapportent avoir recours à des stratégies destinées à maintenir leur motivation lorsqu'ils font des devoirs. Par exemple, certains se récompensent par une activité agréable lorsqu'ils ont terminé leurs devoirs, d'autres se félicitent ou se disent que leurs parents seront contents. Finalement, Xu et Corno (1998) rapportent que la majorité des enfants ont une bonne idée des caractéristiques des endroits appropriés pour faire leurs devoirs comme le calme, l'absence d'éléments pouvant les distraire et la proximité de l'aide parentale. Le fait qu'il existe beaucoup de variabilité dans la fréquence et la nature des stratégies de ce type utilisées par les enfants suggère encore une fois que les comportements d'autorégulation sont acquis au contact des parents, et ce, en bonne partie pendant le temps consacré aux devoirs.

Les devoirs et la relation parents/enfant

L'impact des devoirs sur la relation parents-enfant a aussi fait l'objet de quelques travaux de recherche. Par exemple, Xu et Corno (1998) ont réalisé une étude de cas dans laquelle ils ont considéré la participation des parents dans les devoirs des enfants du primaire comme une variable médiatrice pouvant influencer les effets psychologiques des devoirs. Les résultats obtenus indiquent que les parents considèrent généralement, tout comme les enseignants, que les devoirs permettent à leurs enfants de consolider les apprentissages réalisés en classe et favorisent le développement de la discipline personnelle et du sens des responsabilités.

Cependant, les parents expriment des sentiments contradictoires quant à leur participation aux devoirs. Ils rapportent désirer contribuer, mais que le niveau d'engagement quotidien requis se fait au détriment de leurs propres activités. Certains parents disent que leurs enfants initient d'eux-mêmes les périodes consacrées aux devoirs alors que d'autres affirment devoir rappeler à leur enfant qu'ils ont des devoirs à faire, et être parfois obligés de faire acte d'autorité. Dans le même ordre d'idées, tous les parents ayant participé à l'étude de Xu et Corno soutiennent d'une manière ou d'une autre l'engagement de leur enfant, soit en renforçant verbalement ses efforts, soit en le rassurant quant à sa capacité à réaliser les tâches ou en transformant les devoirs en jeu.

Selon Cooper (1991), les devoirs permettent aux parents de jouer un rôle actif dans les apprentissages scolaires de leur enfant, mais ceux-ci considèrent que les devoirs peuvent générer des tensions avec les enfants. Une étude rapportée par Kralovec et Buell (2001) indique que 50 % des parents rapportent s'être déjà disputés avec leur enfant sur la question des devoirs et que 34 % d'entre eux sont d'avis que les devoirs sont une importante source de stress et de conflit. Finalement, les travaux de Bryan et Nelson (1994) montrent qu'en général, les parents participent volontiers aux devoirs lorsque leurs enfants sont au primaire, mais que cette attitude change considérablement lorsque ceux-ci passent au secondaire. Les parents s'attendent alors à ce que leurs enfants soient plus autonomes dans l'exécution de leurs devoirs. En conséquence, l'intervention de la plupart d'entre eux se limite dès lors à s'assurer que leurs enfants font leurs devoirs.

Conclusion

En guise de conclusion, le premier point à noter pour la présente recension des écrits consiste dans le fait que les idées généralement reçues au sujet des devoirs ne sont pas toujours soutenues par la recherche scientifique. Ainsi, la première idée reçue serait que les meilleurs enseignants donnent des devoirs régulièrement ; elle est toutefois remise en cause. La recherche indique que les bons enseignants ajustent leur pratique selon les besoins et les capacités de leurs élèves plutôt que de s'en remettre à un calendrier rigide (Corno, 1996). La seconde idée serait qu'il est préférable de donner plus de devoirs ; cela est malheureusement remis en cause. Les études sur le sujet portent plutôt à croire que ce n'est pas tellement le temps passé à faire des devoirs qui importe, mais plutôt l'effort et l'engagement métacognitif déployé pendant cette période (Trautwein *et al.*, 2005). La troisième idée serait que tous les parents s'attendent à ce que les enseignants donnent des devoirs à leurs enfants. Les recherches sur le sujet montrent plutôt que ce que les parents désirent par-dessus tout, c'est que leurs enfants réussissent bien à l'école. Lorsqu'on les interroge à ce sujet, les parents disent généralement être favorables aux devoirs en autant que ceux-ci contribuent à la réussite de leurs enfants (Xu et Corno, 1998). La quatrième idée stipulerait que les devoirs contribuent à consolider les apprentissages réalisés en classe. Elle n'est que partiellement soutenue par les recherches ; ces dernières montrent que les devoirs ont cet effet uniquement lorsqu'ils renfor-

cent ce qui a été enseigné à l'école et qu'ils encouragent les élèves à réorganiser leurs connaissances et à les réutiliser dans un nouveau contexte (Walberg, Paschal et Weinstein, cités dans Corno, 1996). La dernière idée reçue – peut-être celle à laquelle les gens s'accrochent le plus – consiterait en ce que les devoirs favorisent le développement de la discipline personnelle et du sens des responsabilités. Elle a été également nuancée, car il apparaît que ce ne sont pas les devoirs *en soi* qui favorisent le développement de l'autonomie. En effet, les devoirs peuvent contribuer au développement de la discipline personnelle et du sens des responsabilités des enfants, mais à la condition que leurs parents poursuivent activement cet objectif et adoptent une supervision structurée et éclairée des devoirs (Xu et Corno, 1998).

Une seconde conclusion à laquelle nous mène la présente recension des écrits est que même si les devoirs ne possèdent pas toutes les vertus que plusieurs leur prêtent, ils 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. Ces effets bénéfiques ne sont cependant pas automatiques et certaines conditions apparaissent nécessaires pour qu'ils se manifestent. Quatre de ces conditions peuvent être ainsi dégagées selon nous.

Se doter de règles claires et explicites concernant les devoirs

Les organismes et les établissements scolaires ainsi que les enseignants devraient se doter de règles claires concernant les devoirs et les faire connaître aux parents et aux élèves. Ces règles serviraient à définir clairement les raisons pour lesquelles on donne des travaux à réaliser à la maison, à spécifier le temps qui devrait leur être consacré ainsi qu'à préciser le rôle des enseignants et des parents dans la réalisation des devoirs (Cooper, 1991, 2001). Par ailleurs, les enseignants d'une même école auraient avantage à se concerter afin d'équilibrer le travail à faire à la maison et d'éviter de surcharger les élèves.

Soutenir les parents

Certaines écoles proposent aux parents un petit guide afin de les aider à organiser les devoirs à la maison. D'autres offrent des ateliers afin de former les parents à soutenir leurs enfants adéquatement dans la réalisation des devoirs. Ce genre de pratiques, encore assez peu fréquentes, peuvent avoir pour effet d'améliorer les relations école-familles et contribuer à faire de la supervision des devoirs une activité plus agréable pour tous (Archambault et Chouinard, 2003).

Privilégier la fréquence à la longueur

Comme on l'a vu, plusieurs chercheurs ont trouvé que la fréquence des devoirs possède un impact plus positif que la longueur. Au primaire et en début d'année surtout, il est préférable de donner des devoirs courts, susceptibles d'être réussis par tous et qui laissent aux élèves du temps pour les loisirs et le repos (Cooper,

1991 ; Corno, 1996). Au secondaire, il convient d'augmenter la difficulté et la longueur des devoirs, mais de le faire graduellement afin de ne pas démotiver les élèves (Trautwein *et al.*, 2002).

Donner des devoirs qui ont du sens

Les devoirs devraient être l'occasion d'apprendre autrement et devraient avoir une nature ludique, du moins au primaire. Corno (2000) suggère qu'au lieu *d'apporter l'école à la maison*, les devoirs devraient plutôt être l'occasion *d'apporter la maison à l'école*. Cela signifie que les devoirs pourraient consister à demander aux élèves d'appliquer les connaissances acquises à l'école à leur environnement familial et à leur vie de tous les jours. Boers et Caspardy (1995) ajoutent que les devoirs devraient faire appel à la créativité des élèves dans des projets personnels afin de constituer une expérience authentique. En fait, il convient que les devoirs soient une activité sociale permettant l'intégration de tous les savoirs de l'élève plutôt qu'une activité artificielle consistant à remplir les pages d'un cahier d'exercices.

Particulariser les devoirs, offrir des choix

Tous les élèves de la même classe ne sont pas obligés d'avoir toujours les mêmes devoirs. Alleman et Brophy (1991) recommandent aux enseignants de tenir compte des intérêts, des acquis et des habiletés des élèves dans les devoirs, ainsi que du type de soutien qu'ils reçoivent à la maison. Ils suggèrent, par exemple, d'offrir des options, c'est-à-dire de proposer aux élèves de choisir leurs devoirs parmi une liste de tâches en fonction de leurs compétences et de leurs intérêts.

Établir des routines en relation avec les devoirs

Il importe aussi d'installer des routines à la maison et dans la classe en relation avec les devoirs. Ainsi, les parents et les enfants peuvent décider de faire régulièrement les devoirs à tel ou tel moment de la soirée et de faire suivre les périodes de devoirs par une activité agréable (Corno, 1996). En classe, il s'avère important d'effectuer un suivi serré des devoirs et de donner un sens de sérieux à leur réalisation.

Pour terminer, la question de l'utilité réelle des devoirs n'est pas encore complètement résolue. Même si les travaux de recherche ont réussi à jeter un certain éclairage sur le bien-fondé de cette pratique pédagogique, plusieurs questions demeurent encore en suspens. Par exemple, peu de chercheurs se sont intéressés jusqu'ici à étudier les effets des devoirs selon le type de tâche qui est donné ou selon le genre et les caractéristiques des élèves. 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. Ainsi, donner davantage de devoirs est une façon peu coûteuse d'augmenter le temps d'enseignement. Par ailleurs, 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.

En définitive, ce qui importe, ce n'est peut-être pas tellement de savoir si les effets positifs des devoirs l'emportent sur les effets négatifs ou le contraire. La question que les parents, les éducateurs et les chercheurs devraient plutôt se poser est la suivante : à quelles conditions et pour quels élèves les effets positifs et négatifs des devoirs risquent-ils le plus de se produire ?

Références bibliographiques

Alleman, J. et Brophy, J. (1991). *Reconceptualizing homework as out-of-school learning opportunities*. East Lansing, MI : Michigan State University Institute for Research on Teaching.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaétan Morin (2e éd.).

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist, 44*, 1175-1184.

Black, S. (1996). The truth about homework. *American School Board Journal, 183*(10), 48-51.

Boers, D. et Caspardy, P. (1995). Real-Life homework. *The Executive Educator, 17*, 37-38.

Bryan, T. et Nelson, C. (1994). Doing homework : Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities, 27*(8), 488-499.

Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY : Longman.

Cooper, H. (1991). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership, 47*(3), 85-91.

Cooper, H. (2001). Homework for all – in moderation. *Educational Leadership*, *58*(7), 34-38.

Cooper, H. et Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 143-153.

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, *25*(8), 27-30.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal, 100*(5), 529-548.

Farrow, S., Tymms, P. et Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal, 25*(2), 323-341.

Gill, B.P. et Schlossman, S.L. (2003). Parents and the politics of homework. Some historical perspectives. *Teachers College Record*, *105*(5), 846-871.

Keith, T.Z. (1982). Time spent on homework and high school grades : A large simple path analysis. *Journal of Educational Psychology, 74*(2), 248-253.

Keith, T.Z. et Cool, V.A. (1992). Testing models of school learning : Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on school achievement. *School Psychology Quarterly, 3*, 207-226.

Keith, T.Z., Keitz, P.B., Troutman, G.C., Bickley, P.G., Trivelle, P.S. et Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eight-grade student achievement ? Structural analysis of national data. *School Psychology Review, 22*, 474-496.

Kralovec, E. et Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, *58*(7), 39-42.

Maulini, O. (2000). Un seul devoir : la circulation des savoirs. *Bulletin du groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP)*, *80*, 24-26.

Palardy, M.J. (1995). Another look at homework. Homework is one of the most haphazard teaching practices in American schools today. *Principal, 74*(5), 32-33.

Paschal, R.A., Weinstein, T. et Walberg, H.J. (1984). The effects of homework on learning : A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research, 78*, 97-104.

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

Trautwein, U. et Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*(2), 115-145.

Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. et Baumer, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement ? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 26-50.

Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A. et Cathomas, R. (2005). *Effects of homework quality on students' homework motivation and behaviour*. Communication présentée dans le cadre du 11e congrès de la European Conference on Learning and Instruction (EARLI), Nicosie, Chypre.

Tymms, P.B. et Fitz-Gibbon, C.T. (1992). The relationship of homework to A-level results. *Educational Research, 34*(1), 3-10.

Xu, J. et Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record, 100*(2), 402-436.

Zimmerman, B.J. et Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement : The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(4), 397-417.

SUMMARY - A review of research reports in the area of homework shows that pedagogical practices in this area are both diversified and controversial, with cyclical popularity. While the majority of studies examine the impact of homework on school achievement, others examine the question as related to student motivation, development of cognitive abilities, or parent-child relationships. Overall, even if homework seems to be a beneficial pedagogical practice, research results show inconsistencies and underscore the complexity of this question. Several directions for intervention are suggested to educators.

RESUMEN - En la presente revisión de literatura, los autores se interesan a los escritos científicos referentes a las tareas. La recensión realizada demuestra que las tareas constituyen una práctica pedagógica diversificada y polémica, cuya popularidad es cíclica. Por otro lado, mientras la mayoría de los estudios se han interesado al impacto de las tareas sobre el rendimiento escolar, otros han examinado el tema en la perspectiva de la motivación de los alumnos, del desarrollo de las habilidades cognitivas o de las relaciones padres-hijos. En general, aun cuando las tareas parecen ser una práctica pedagógica benéfica, los resultados de investigación son más bien inconsistentes y muestran de manera evidente la complejidad del tema. Se sugieren algunas pistas de intervención a los educadores.