

Les tâches à domicile

Similitudes et différences de représentations et de pratiques entre les enseignants et leurs élèves concernant les tâches à domicile

Mémoire de Bachelor d'Athéna Gnoni

Sous la direction de Pierre Vianin

Saint-Maurice, le 14 février 2019

« Une douce mélodie, un don du ciel reposant et rafraîchissant, un parmi les “trente-trois délices” de l’existence, voilà comment Jin Shengtan, sage chinois du 17^{ème} siècle, considérait les devoirs à domicile : les écoliers du lieu reprennent chaque jour leur ritournelle ; comme l’eau à la fontaine, leur murmure s’écoule à débit régulier, sans bruit et sans accroc ; un fond sonore si familier qu’on le remarque seulement lorsqu’il s’interrompt ; un bourdonnement juvénile et studieux ; la discipline au service de l’étude et l’étude au service de la discipline. Ascèse des enfants, bonheur des parents. » (Maulini, 2000, p. 1)

Préambule

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes suivantes qui nous ont soutenue durant l'élaboration de notre mémoire de fin d'études à la HEP-Vs.

- Monsieur Pierre Vianin, notre directeur de mémoire, pour ses explications et sa disponibilité.
- Madame Nicole Jacquemet, enseignante du thème 8.9, pour ses précieux conseils nous ayant permis de mener à bien ce travail.
- L'enseignant de 8^{ème} HarmoS pour avoir pris le temps de tester notre questionnaire et l'avoir distribué à ses élèves.
- Les quatre enseignants de 7^{ème} et 8^{ème} HarmoS ayant accepté de répondre à nos questionnaires.
- Les élèves des quatre classes interrogées pour avoir répondu assidûment à nos questionnaires.
- Notre famille pour son soutien et ses encouragements tout au long de ce travail.

Information

Ce travail de recherche a entièrement été rédigé à la première personne du pluriel. Toutefois, ce pronom ne fait référence qu'à l'étudiante ayant écrit ce travail, c'est-à-dire la personne nommée en page de titre.

Résumé

Ce travail a pour objectif de mettre évidence les similitudes et les différences de représentations et de pratiques concernant les tâches à domicile entre les élèves et leur enseignant. Les devoirs et leçons font partie intégrante du quotidien des enseignants et des élèves et nous nous sommes rendu compte, au fil de nos différents stages, qu'ils n'associaient pas systématiquement les mêmes pratiques et modalités à ces tâches, et ne les percevaient pas de la même façon. Nous ne cherchons pas à démontrer l'utilité ou non des tâches à domicile, mais à déterminer les représentations et les pratiques des deux populations à ce sujet.

L'étude et l'analyse des représentations ne sont pas aisées et englobent des domaines vastes et variés. Nous avons choisi de décomposer nos diverses interrogations en différentes sous-questions plus spécifiques permettant de les évaluer afin de les comparer aux pratiques effectives. Nous avons élaboré des questionnaires destinés aux enseignants et à leurs élèves de 7^{ème} et 8^{ème} HarmoS en nous basant sur les éléments théoriques que nous avons abordés dans notre cadre conceptuel. Celui-ci présente les concepts centraux de notre travail, soit les représentations, les pratiques et les tâches à domicile.

Suite à la récolte des résultats, nous avons commencé à les analyser à l'aide d'une grille. Cette dernière nous a permis de déterminer de façon précise et objective les représentations des sujets interrogés. Nous avons ainsi pu visualiser les points de convergence et de divergence entre les enseignants et leurs élèves et ainsi répondre à notre question de recherche.

Les résultats de notre recherche montrent que les enseignants et leurs élèves ne partagent pas toujours les mêmes représentations et pratiques quant aux tâches à domicile. En effet, même s'ils s'accordent sur certains points, d'autres, tels que la durée de réalisation ou encore l'autonomie, demeurent majoritairement discordants.

Mots-clés

Tâches à domicile – Représentations – Pratiques – Contrat didactique

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| PRÉAMBULE | 3 |
| REMERCIEMENTS | 3 |
| INFORMATION | 3 |
| RÉSUMÉ | 4 |
| MOTS-CLÉS | 4 |
| 1. INTRODUCTION | 7 |
| 1.1 CHOIX DU SUJET | 7 |
| 1.2 QUESTIONS DE DÉPART | 7 |
| 2. PROBLÉMATIQUE | 8 |
| 2.1 PRÉSENTATION DU PHÉNOMÈNE ÉTUDIÉ | 8 |
| 2.2 ENJEUX DU PHÉNOMÈNE ÉTUDIÉ | 8 |
| 2.3 ÉTAT DES SAVOIRS À CE SUJET | 9 |
| 2.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 9 |
| 2.5 ORIENTATION DISCIPLINAIRE | 10 |
| 3. CADRE CONCEPTUEL | 11 |
| 3.1 LES REPRÉSENTATIONS | 11 |
| 3.1.1 DÉFINITIONS | 11 |
| 3.1.2 FONCTIONS | 12 |
| 3.1.3 REPRESENTATIONS ET PRATIQUES | 13 |
| 3.2 LES TÂCHES À DOMICILE | 13 |
| 3.2.1 CONTRAT ET RELATION | 13 |
| 3.2.2 DÉFINITIONS | 14 |
| 3.2.3 SITUATION VALAISANNE | 15 |
| 3.2.4 LE TEMPS DE TRAVAIL ET SA NATURE | 16 |
| 3.2.5 LA FAMILLE ET LES TÂCHES À DOMICILE | 17 |
| 3.2.6 TYPES DE TÂCHES À DOMICILE | 17 |
| 3.2.7 EFFETS DES TÂCHES À DOMICILE | 18 |
| 3.3 QUESTION DE RECHERCHE | 20 |
| 4. MÉTHODOLOGIE | 22 |
| 4.1 PLAN DE LA RECHERCHE | 22 |
| 4.2 POPULATION | 22 |
| 4.3 TECHNIQUE DE RÉCOLTE DES DONNÉES | 23 |
| 4.3.1 CHOIX DE LA TECHNIQUE D'ENQUÊTE | 23 |
| 4.3.2 LA CONSTRUCTION DES QUESTIONNAIRES | 23 |
| 4.4 TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES | 24 |
| 4.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES | 24 |
| 5. ANALYSE DE DONNÉES | 25 |

| | |
|---|-----------|
| 5.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 25 |
| 5.1.1 LECTURE DES GRAPHIQUES | 25 |
| 5.1.2 CLASSE A | 27 |
| 5.1.3 CLASSE B | 29 |
| 5.1.4 CLASSE C | 31 |
| 5.1.5 CLASSE D | 34 |
| 5.2 SYNTHÈSE ET ANALYSE | 36 |
| | |
| 6. CONCLUSION | 38 |
| <hr/> | |
| 6.1 RÉSUMÉ DES RÉSULTATS | 38 |
| 6.2 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE | 41 |
| 6.2.1 APPORTS | 41 |
| 6.2.2 LIMITES | 41 |
| 6.3 OUVERTURES ET PROPOSITIONS DE PISTES DE RECHERCHES | 43 |
| | |
| 7. BIBLIOGRAPHIE | 45 |
| <hr/> | |
| 8. ANNEXES | 47 |
| <hr/> | |
| ANNEXE I – QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT | 48 |
| ANNEXE II – QUESTIONNAIRE ELEVE | 51 |
| ANNEXE III – GRILLE D'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES | 53 |
| ANNEXE IV – ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ | 55 |

1. Introduction

1.1 Choix du sujet

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons aux tâches à domicile, plus communément appelées devoirs et leçons. Nous souhaitons identifier et confronter les représentations et les pratiques que les enseignants du degré primaire en ont avec celles de leurs élèves afin de cerner les similitudes et les différences.

Nous avons choisi ce sujet, car il fait partie intégrante de la vie des élèves ; il est pourtant parfois complexe de définir clairement les composantes et utilités de ces tâches. De plus, nous avons nous-mêmes été confrontée à cette thématique. Plus jeune, nous nous souvenons avoir passé des heures à accomplir ces tâches, avec un degré de motivation variable. Par chance, nous avons de la facilité à les réaliser et nous ne voyions pas cela comme une corvée, même si ce n'était pas non plus un plaisir quotidien. Aujourd'hui, quand nous regardons en arrière, nous n'arrivons pas à déterminer si nous saisissons réellement l'utilité et les modalités de ces travaux qui nous étaient imposés. Qui plus est, en tant que répétitrice, nous avons passé beaucoup de temps à apporter notre aide à des élèves pour leurs devoirs et leurs leçons. Ils peuvent y passer plusieurs heures par jour s'ils tiennent à ce que ces tâches soient réalisées correctement et à comprendre les savoirs visés derrière chaque exercice. Bien évidemment, cela n'est pas le cas pour tous. Pour certains, les devoirs peuvent être une réelle source de conflits et d'inquiétude à la maison. Certains parents veulent absolument corriger les devoirs de leurs enfants et d'autres n'ont simplement pas le temps de s'y intéresser après une longue journée de travail.

En qualité de future enseignante, cette thématique nous semble essentielle. En effet, les tâches à domicile occuperont une grande partie de notre temps dans notre pratique professionnelle. Au travers de ce travail de recherche, nous souhaitons découvrir les différentes représentations que les enseignants et élèves se font de ces travaux ainsi que leurs pratiques à ce sujet. Nous trouvons intéressant de voir si les représentations d'un enseignant sont similaires aux représentations et/ou aux pratiques de ses élèves. Les visées qu'il associe à ces tâches sont-elles les mêmes pour ses élèves ? Nous souhaitons, en somme, déterminer les points communs et les différences entre ces deux groupes.

Ce mémoire débute par une problématique. Cette dernière tente de mettre en lumière, entre autres, les diverses recherches déjà effectuées sur cette thématique. Ceci permet de définir les concepts, tirés de la littérature, que nous jugeons les plus pertinents à aborder dans la partie suivante, le cadre conceptuel. Une fois ce travail effectué, nous délimitons précisément notre méthode de recherche et présentons les questionnaires, en lien direct avec les questions que nous nous sommes posées. Nous évoquons ensuite les différentes données récoltées, utiles afin de les analyser et interpréter. Nous concluons par une synthèse globale des résultats et quelques propositions de prolongement de cette recherche.

1.2 Questions de départ

Après avoir délimité les éléments que nous souhaitons aborder dans ce travail, nous avons pu identifier différentes questions de départ nous permettant d'avancer dans cette recherche. Existe-t-il des lois qui régissent ce domaine en Valais ? Comment définir les devoirs et les leçons ? Quelles en sont les utilités ? Quel rôle joue le contrat didactique ? Nous tenterons de répondre à ces diverses interrogations tout au long de ce travail.

2. Problématique

2.1 Présentation du phénomène étudié

Les tâches à domicile sont au cœur des discussions depuis plusieurs années. Les opinions divergent à leur sujet. Précisons qu'il n'existe aucune loi en Valais¹ obligeant à donner des devoirs à ses élèves. Le seul document officiel en faisant mention est la brochure « La relation Famille – École » (DFS, 2016) qui précise simplement les visées des tâches à domicile. Il y est question de développement de l'autonomie des élèves, de différenciation et de lien entre l'école et la famille. Les modalités de ces tâches sont donc laissées au bon vouloir de l'enseignant.

Il existe de nombreuses définitions des devoirs. Par exemple, Cooper les définit comme des tâches que les enseignants confient à leurs élèves et qui doivent être effectuées à la maison (Cooper, 2007, cité par le Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Ce concept ainsi que ses nuances seront abordés en détail dans la partie théorique. Plusieurs auteurs se sont également intéressés aux finalités de ces tâches. Selon Glasman et Besson, l'objectif est de « permettre tout un travail d'appropriation des notions apprises en classe, que ce soit par la familiarisation, la manipulation, l'exercice, la mémorisation diverse » (Glasman & Besson, 2004, p. 5). Philippe Perrenoud (2018) synthétise les diverses utilités que les enseignants, et la population en général, ont tendance à citer lorsque le sujet des tâches à domicile est abordé. Il en distingue plusieurs, telles que la lutte contre l'échec scolaire, le développement de l'autonomie, le lien entre l'école et la famille, etc. Ces arguments favorables aux devoirs à domicile, déjà mentionnés par les enseignants valaisans il y a un quart de siècle (Salamin, 1993), sont encore d'actualité. Nous tenterons, lors de notre analyse, de déterminer s'il subsiste des similitudes ou des différences avec ces propos.

2.2 Enjeux du phénomène étudié

Cette thématique s'avère aussi importante sur le plan personnel que professionnel. En d'autres termes, nous avons eu et avons toujours cette place d'élève à qui l'on donne des travaux à faire à la maison. De plus, nous serons bientôt amenée à gérer notre propre classe et nous aurons à nous positionner sur cette question. Nous nous demandons si l'attitude d'un enseignant et les buts qu'il met derrière les devoirs et les leçons peuvent avoir une influence sur les représentations et les pratiques de ses élèves. Y voient-ils les mêmes objectifs ou non ? Quelles sont les différences entre ces deux groupes ?

Selon nous, les enseignants et les élèves n'ont pas les mêmes attentes à ce sujet. Les élèves associent plus les devoirs à une corvée journalière à effectuer pour le lendemain ou à un moyen pour l'enseignant de voir s'ils ont compris la matière concernée. Cette besogne quotidienne est perçue par certains comme une obligation les empêchant de profiter de leur temps libre. Au contraire, les enseignants y verront, d'après nous, des objectifs plus pédagogiques. Les devoirs à domicile peuvent leur permettre d'identifier les difficultés de chaque élève ou de leur donner plus d'autonomie. Selon le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (2010), la finalité principale des devoirs pour un grand nombre d'enseignants est de favoriser la réussite scolaire. Une étude a d'ailleurs montré que 80% des enseignants et parents pensent que les devoirs sont un élément essentiel à la réussite (Saint-Laurent et autres, 1994, cité par le Conseil supérieur de l'éducation, 2010).

¹ Se référer au point 3.2.3

2.3 État des savoirs à ce sujet

De nombreuses études ont été menées, avec des questionnements variés, en lien avec la thématique des tâches à domicile.

Trautwein et Koller mentionnent que chez eux, contrairement à ce qui se passe en classe, les élèves ont la responsabilité de leur comportement. L'implication dont ils font preuve, le temps qu'ils consacrent à leur travail, leur motivation et le sens qu'ils attribuent à ces tâches relèvent de leur responsabilité (Trautwein et Koller, 2003, cité par Glasman & Besson 2004). Ces paramètres sont bien évidemment difficiles à mesurer. Par exemple, un élève passant beaucoup de temps à faire ses devoirs peut soit avoir de la peine à les réaliser et ne pas comprendre comment s'y prendre, soit être désireux de réellement assimiler les notions en jeu et souhaiter faire de son mieux. Il en va de même en ce qui concerne la réussite scolaire. Comment déterminer que le fait de faire ses devoirs aide à réussir ? Il existe trop de paramètres pouvant influencer la réussite scolaire. Un élève qui ne met pas de grande énergie à faire ses devoirs et à apprendre ses leçons à la maison, mais qui s'implique en classe aura peut-être les mêmes chances de réussite qu'un élève procédant à l'inverse. Les chercheurs ne sont d'ailleurs pas tous du même avis à ce sujet. Une synthèse des études menées sur les devoirs et leçons montre que les élèves accomplissant régulièrement leurs tâches à domicile ont de meilleures notes. En effet, sur vingt études réalisées, quatorze montrent que les élèves ayant des devoirs ont des résultats supérieurs (Copper et autres, 1998, cité par Glasman et Besson, 2004). Trautwein et Koller s'interrogent face à ces résultats et nuancent en ajoutant : « On ignore si c'est parce qu'ils consacrent du temps à cette activité qu'ils ont de bons résultats ou l'inverse. » (Trautwein et Koller, 2003, cité par Glasman et Besson, 2004, p. 41)

Nous avons parcouru de nombreux ouvrages et nous sommes intéressée à un grand nombre de recherches menées sur les tâches à domicile. Autonomie, temps de travail, utilité, buts, etc. sont autant de thématiques que nous avons trouvées à ce sujet. Néanmoins, nous avons choisi de nous intéresser aux similitudes et différences de représentations et de pratiques entre les enseignants et leurs élèves. Rayou (2009) mentionne par exemple les visées principales des devoirs et de leçons d'après le corps enseignant. On y trouve trois axes principaux : pédagogique, psychologique et sociologique. Les enseignants relèvent l'utilité des devoirs pour identifier les lacunes des élèves, leur faire mémoriser des savoirs, développer leur autonomie ou encore tisser un lien entre l'école et les familles. Il est plus complexe d'identifier les représentations des élèves, car nous n'avons trouvé aucun texte de référence ou recherche y faisant mention. Nous pouvons cependant aisément imaginer qu'elles peuvent différer de celles de leur enseignant. C'est d'ailleurs, entre autres, ce que nous tenterons de déterminer au fil de ce travail.

2.4 Objectifs de la recherche

Le but de ce travail n'est pas de déterminer si les enseignants ou les élèves sont pour ou contre les tâches à domicile, mais d'identifier comment ils se les représentent et les conduites qui y sont associées. Il aura pour objectif de mettre en évidence les similitudes et les différences de représentations et de pratiques qui existent entre ces deux groupes de population concernant les tâches à domicile. Pour ce faire, nous tenterons de définir clairement ce qu'englobe la notion de « tâche à domicile » ainsi que ses différentes composantes. Nous chercherons aussi à comprendre ce qu'est une représentation, ce qui la caractérise ainsi que son influence sur la pratique. Une fois ces divers concepts délimités, leurs dimensions et indicateurs définis, nous veillerons à mentionner les opinions des chercheurs et auteurs à ce sujet. Concrètement, il s'agira de

mettre en lumière les pratiques des enseignants et de leurs élèves ainsi que leurs représentations concernant les tâches à domicile de la façon la plus objective possible.

Finalement, il nous tient également à cœur de développer notre bagage professionnel au travers de cette recherche et ainsi nous forger notre propre idée à ce sujet.

2.5 Orientation disciplinaire

Dans cette recherche, nous souhaitons comparer deux populations distinctes : les enseignants et leurs élèves. En effet, nous souhaitons savoir si les représentations et les pratiques d'un enseignant en matière de tâches à domicile divergent ou convergent avec celles de ses élèves. Ainsi, notre travail s'inscrit dans une perspective sociologique. Nous sommes également consciente que l'aspect pédagogique est fortement présent dans ce travail, car les représentations de l'enseignant influencent également sa façon d'enseigner. Les visées qu'il met derrière les devoirs à domicile modifient de fait ses pratiques.

La problématique définie, nous allons maintenant aborder la partie théorique de ce mémoire. Nous avons choisi pour concepts principaux les devoirs à domicile et les représentations. Ces deux notions, une fois étayées, nous permettront de répondre à nos interrogations.

3. Cadre conceptuel

Notre recherche nécessite l'approfondissement de plusieurs éléments théoriques afin de mener à bien notre analyse. Nous commençons par nous intéresser aux représentations et à leurs composantes ainsi qu'à leur impact sur la pratique. Puis nous abordons le concept de tâches à domicile plus en profondeur.

3.1 Les représentations

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux représentations des enseignants et des élèves, c'est-à-dire à l'idée qu'ils se font des tâches à domicile. Étant donné que nous évoluons chacun dans des contextes différents, nous ne partageons pas systématiquement les mêmes représentations. En effet comme le précise Reuter (2007, p. 197) :

Chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir. Les connaissances ainsi mobilisées dépendent étroitement du contexte d'interrogation et peuvent se révéler plus ou moins pertinentes au regard des connaissances reconnues dans les sphères « savantes » ou scolaires.

Jodelet précise également que « ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux parfois dans la convergence, parfois dans le conflit, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (Jodelet, 2009, p. 47). Les enseignants et les élèves pourront alors être en concordance ou en désaccord sur certains points en fonction de leur culture, connaissances, vécu, etc. Un élève pourra par exemple être influencé par ce qu'un enseignant précédent lui a dit concernant ces travaux.

Les représentations de ces deux groupes sont donc étroitement liées à l'environnement dans lequel ils évoluent. Pour que ces représentations soient identiques, il est nécessaire qu'elles soient communiquées clairement, par exemple au travers du contrat didactique² qui lie l'enseignant et ses élèves.

3.1.1 Définitions

Les représentations

Pfeuti caractérise une représentation comme une activité mentale qui consiste à « rendre présent à l'esprit un objet ou un événement absent [...] considérée comme un mode de connaissance de la réalité » (Pfeuti, 1996). Jean-Claude Abric définit plus précisément cette notion comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p. 64). Les représentations sont alors des formes de connaissances qui peuvent être personnelles ou socialement élaborées et partagées. De plus, ces dernières permettent à l'individu ou au groupe de donner du sens à ses pratiques.

La conception

Nous avons également souvent rencontré, au fil de notre recherche, le terme de conception. Il nous semble alors utile de préciser la différence entre une représentation et une conception. D'après Vergnaud :

² Terme défini au point 3.2.1

La notion de conception rend compte de l'état des connaissances d'un élève relativement à un concept. Elle s'exprime en particulier sous la forme d'un ensemble de règles d'action mises en œuvre dans une classe de situations problèmes. (Vergnaud, 1984, cité par Bodin, 1992, p. 7)

Une conception peut alors se définir comme le résultat d'une représentation stabilisée d'un concept dans une situation donnée.

De nombreux auteurs se sont également intéressés au contenu de ces représentations. Ils ont notamment identifié trois aspects principaux qui sont l'information, le champ de représentation et l'attitude. Nous avons estimé qu'il était important de développer ces notions, car elles sont étroitement liées avec les réponses que les élèves et les enseignants nous donneront concernant leurs représentations.

L'information

Ce concept, défini par Gilly, fait référence à la quantité et à l'organisation des connaissances au regard de l'objet de la représentation (Gilly, 1980). Concernant notre thématique, il s'agit par exemple des utilités des devoirs pour les enseignants, des enjeux qu'ils y rattachent, de la définition qu'ils en ont, etc. Certaines de ces représentations peuvent avoir plus ou moins de poids et d'importance que d'autres en fonction des enseignants.

Le champ de représentation

Selon Pfeuti (1996), le champ exprime le fait que l'ensemble des informations est organisé. En effet, chaque information a son importance et n'est pas forcément traitée au même degré qu'une autre. Dans le champ, les éléments sont hiérarchisés. Abric (1994) parle également du noyau central. Selon cette théorie, les éléments présents dans le noyau sont considérés comme centraux, car ils sont plus résistants aux changements et organisent l'ensemble de la représentation. Il y a ensuite les éléments dits périphériques, autour du noyau, qui sont plus instables. Certains praticiens auront pour idée principale que les devoirs favorisent l'autonomie des élèves alors que d'autres, au contraire, privilégieront l'aspect de la relation entre l'école et la famille. En fonction de ce « classement » qui organise leurs représentations, leurs pratiques seront différentes.

L'attitude

L'attitude sert à situer l'objet en positif ou en négatif. Selon Gilly (1980), il s'agit de l'aspect le plus résistant des représentations. Les enseignants qui sont, consciemment ou non, en faveur des devoirs à domicile n'auront pas les mêmes représentations que les opposants, et adopteront une attitude différente face à cette pratique. De même pour les élèves ayant de la « facilité » et ceux présentant plus de difficultés.

3.1.2 Fonctions

Les représentations jouent un rôle essentiel dans les relations sociales et conditionnent notre vision du monde et nos pratiques. Cette façon de voir les choses est guidée par quatre fonctions essentielles que Jean-Claude Abric (1994) définit comme suit :

- ***Fonctions de savoir*** : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité

- **Fonctions identitaires** : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes
- **Fonctions d'orientations** : elles guident les comportements et les pratiques

Nous avons souhaité développer plus en profondeur cette fonction d'orientation, la plus pertinente dans le cadre de notre recherche. En effet, les représentations sont un « guide pour l'action » (Abric, 2016, p. 18). Nous pouvons dès lors imaginer que les pratiques des enseignants et des élèves sont directement issues de leurs représentations. De plus, comme le précise Flament : « les pratiques sont la principale source sinon la seule, des transformations des représentations » (Flament, 1987, cité par Abric, 2016, p.103).

- **Fonctions justificatrices** : elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements

3.1.3 Représentations et pratiques

Puisque nous comparons à plusieurs reprises, dans notre recherche, les représentations et les pratiques de l'enseignant avec celles des élèves, nous avons souhaité déterminer le lien entre ce que nous pensons et ce que nous faisons. Selon nous, il est indéniable que les pratiques des enseignants et des élèves sont influencées par leurs représentations. En effet, comme l'indique Autes :

On ne peut pas dissocier la représentation, le discours et la pratique. Ils forment un tout. [...] La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe, elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime. (Autes, 1985, cité par Abric, 2016, p. 279-280)

Les pratiques des enseignants et des élèves forment donc un tout. On ne peut pas, dans ce travail, séparer distinctement ces notions qui sont complémentaires. Un élève indiquant, par exemple, faire son travail à domicile seul est inconsciemment guidé par ses propres représentations. Moscovici parle d'ailleurs plus particulièrement d'actions représentationnelles, qu'il définit comme « un ensemble de conduites régulières » (Moscovici, 1989, cité par Abric, 2016, p. 281).

3.2 Les tâches à domicile

Afin d'aborder le thème des tâches à domicile, nous avons choisi de le séparer en sept catégories. Nous évoquerons d'abord le contrat didactique, puis proposerons une définition de ces tâches et présenterons la situation à ce sujet en Valais. Finalement, nous identifierons les différents types et utilités de ces travaux ainsi que leur nature. Un bref chapitre sera également consacré aux tâches à domicile au sein des familles.

3.2.1 Contrat et relation

L'enseignant et ses élèves sont liés par un contrat souvent implicite que l'on appelle contrat didactique. Nous avons jugé nécessaire de développer ce point en premier lieu, car il régit le fonctionnement général de la classe. Selon Brousseau, le contrat didactique « noue une relation que détermine – explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement – ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre » (Brousseau, 2004, p. 61).

En d'autres termes, il s'agit de l'ensemble des comportements que le maître attend de l'élève et l'élève de son enseignant. Le contrat didactique engage aussi bien l'enseignant que les élèves. Il représente les obligations et attentes de chacun vis-à-vis de l'autre. En classe, par exemple, l'enseignant donne des devoirs et des leçons à ses élèves et attend de ces derniers qu'ils accomplissent ces tâches. Dans cette optique, un contrat didactique établi de façon claire et précise avec les élèves permet à l'enseignant, s'il se montre explicite, de transmettre les buts de ces travaux et leurs modalités. Ceci génère une osmose entre les représentations et les pratiques des élèves et celles de l'enseignant. Au contraire, un enseignant peu explicite à ce sujet provoquera des différences entre ces représentations et les pratiques. Prenons l'exemple d'une leçon sur les homonymes « a » et « à » où les élèves doivent apprendre à les différencier. Si l'enseignant dit clairement à ses élèves qu'il vérifiera la maîtrise de cette règle au travers d'un exercice où ils devront placer le juste homonyme dans des phrases au moins sept fois sur dix pour que l'objectif soit atteint, les élèves connaîtront non seulement la règle mais sauront également comment l'employer en situation réelle. Ils seront au clair sur la façon dont l'enseignant vérifiera qu'ils ont compris. Autre possibilité : au début de chaque séquence, l'enseignant distribue aux élèves une feuille contenant les objectifs à atteindre en fin de thème ; ils pourront ainsi travailler plus efficacement vers des buts délimités et ainsi s'autoévaluer.

De plus, ce contrat est un élément essentiel à ce que l'on nomme la relation pédagogique. Van Zanten (2008) définit cette relation comme le lien entre les individus et le savoir. C'est au travers de cette relation que les échanges se créent entre l'enseignant et ses élèves. Elle est d'ailleurs le lieu d'émergence des représentations, comme on peut le lire dans le *Dictionnaire de l'Éducation* (Van Zanten, 2008, p. 582) :

De l'échange à la médiation, la relation assure la compréhension commune et le maintien de l'activité. Ses formes sont liées aux idées et aux institutions éducatives et pédagogiques. S'y développent les représentations collectives et individuelles sur la possibilité d'enseigner et d'apprendre, les méthodes d'action, les stratégies qui alimentent le jeu de la relation.

Nous allons à présent aborder certaines définitions nécessaires à la juste compréhension de ce travail.

3.2.2 Définitions

Les devoirs et les leçons sont généralement regroupés sous une même appellation : « le travail personnel de l'élève ». Thibert définit cette notion comme « un ensemble de processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement (connaissances et compétences) » (2016, p. 2). Évidemment, comme le mentionne cette définition, il n'est pas seulement question de ce que fait l'élève à la maison, mais bien de tout ce qu'il entreprend seul lorsqu'il apprend. Ce travail peut alors s'effectuer en classe comme ailleurs. Buisson ajoute une précision quant à cette définition. En effet, selon lui, « cet exercice [...] offre un moyen de provoquer l'effort personnel des enfants, tout en assurant le contrôle de l'enseignement reçu » (Danguueger, 1911, dictionnaire Ferdinand-Buisson cité par Thibert p. 2). Plus qu'un simple travail, les tâches à domicile sont alors un moyen de contrôler les connaissances des élèves et, par la même occasion, l'enseignement qu'ils ont reçu en fonction de leurs aptitudes à réaliser ces tâches de façon autonome.

Devoirs et leçons

D'après Legendre, les devoirs sont des « travaux que l'élève doit exécuter en dehors de l'horaire régulier de l'école, habituellement à la maison, dans le but d'approfondir et de consolider les apprentissages récents » (Legendre, 2005, p. 393). Il s'agit du travail manuscrit, à effectuer en dehors des heures de classe, que l'enseignant donne à ses élèves. Concernant les leçons, Legendre les définit comme une « matière donnée à apprendre aux élèves en vue d'une classe ou d'un cours ultérieur » (Legendre, 2005, p. 830).

Au vu de la complexité à différencier ces notions, que ce soit lors de nos lectures ou au sein même des classes, nous avons choisi, pour la suite de ce mémoire, d'utiliser l'appellation générique « tâches à domicile » pour l'ensemble des travaux que les élèves effectuent en dehors de la classe (devoirs et leçons).

3.2.3 Situation valaisanne

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il n'existe en Valais aucune loi faisant référence à l'obligation ou à l'interdiction de donner des tâches à domicile aux élèves. Au contraire, en France, les devoirs écrits sont interdits pour les enfants de moins de onze ans selon la circulaire du 29 décembre 1956 (même si cette pratique est encore présente dans les classes françaises). Par ailleurs, en Valais, il est toutefois précisé dans la loi sur l'enseignement primaire (LEP) que des études dirigées peuvent être organisées en cas de besoin.

Art. 55 al.1 section 4 de la LEP

- Au cycle 2, des études dirigées sont proposées à l'élève ayant besoin d'une aide particulière pour effectuer les tâches personnelles.

L'unique document faisant référence aux tâches à domicile en Valais est la brochure « La relation Famille – École » (DFS, 2016), émise par le Département de la Formation et de la Sécurité (DFS) du canton du Valais en association avec la FRAPEV³, la SPVal⁴ et l'AVECO⁵. Nous pouvons lire dans la rubrique destinée aux tâches à domicile que ces dernières ont pour objectifs de développer l'autonomie, de renforcer les connaissances et de maintenir un contact avec les parents. On y trouve encore une précision sur le fait que ces dernières doivent être différenciées selon l'âge et réalisables par les élèves. Le rôle des parents y est aussi mentionné : ces derniers doivent offrir un cadre permettant la réalisation de ces tâches, contrôler que le travail est effectué et, enfin, signaler à l'enseignant les difficultés importantes.

Néanmoins, même s'il n'existe en Valais aucune loi dictant l'obligation ou non de donner des travaux à réaliser hors du temps passé en classe, il s'agit d'une pratique majoritairement répandue. De plus, ce n'est pas parce que les enseignants sont favorables aux devoirs qu'ils en donnent. Certains d'entre eux se sentent obligés d'en donner sous la pression des parents qui jugent cela indispensable à l'apprentissage ; d'autres ont gardé cette pratique par habitude.

Favre et Steffen (1988) distinguent quatre catégories d'enseignants à ce sujet.

³ Fédération Romande des Associations de Parents d'Élèves du Valais Romand

⁴ Société Pédagogique Valaisanne

⁵ Association Valaisanne des Enseignants des Cycles d'Orientation

- « Les enseignants qui sont sceptiques et conséquents, qui abandonneraient les devoirs sans regret et sans avoir à bouleverser leurs méthodes de travail ;
- Les enseignants sceptiques, mais pas suffisamment pour être totalement conséquents ; ils s'accommodent des devoirs, parce qu'ils occupent une place spécifique dans leur dispositif d'enseignement ;
- Les enseignants apparemment sceptiques, mais qui, tout compte fait, se conforment volontiers à l'habitude et y trouvent des bénéfices non négligeables ;
- Les enseignants convaincus de l'utilité des devoirs, même s'ils sont conscients de certaines difficultés. » (p. 170)

En fonction de la catégorie dans laquelle les enseignants se situent, ils n'auront pas les mêmes représentations et n'associeront pas les mêmes finalités aux devoirs.

3.2.4 Le temps de travail et sa nature

Meuret et Bonnard (2010) ont établi une typologie du temps scolaire. Ci-dessous, une brève définition de ces différents types de temps. Bien évidemment, il est plus facile de définir ces moments que de les identifier clairement au sein de classe.

- Le temps prescrit

On qualifie de temps prescrit le programme scolaire officiel fixé par l'État, le canton, la commune, etc. Ce temps peut varier d'un endroit à l'autre et d'une période à l'autre. En somme, il s'agit des heures durant lesquelles les élèves sont et doivent être en classe.

- Le temps de travail réel

Lorsque l'on soustrait les heures non prévues par manque de ressources, les retards des élèves ou de l'enseignant, les pauses durant la journée, on obtient le temps de travail réel de l'élève.

- L'effort en classe

Il s'agit du temps durant lequel l'élève est réellement engagé dans l'apprentissage. En effet, pendant une séance d'enseignement, il y a les moments où les élèves préparent leur matériel, discutent entre eux, rêvassent. Lorsque l'on enlève ces moments, on obtient ce qu'on appelle l'effort en classe.

- Le temps d'effort hors la classe

Ce temps est similaire à l'effort en classe (cité précédemment), mais il s'effectue en dehors du temps scolaire effectif. C'est le moment pendant lequel les élèves font leurs devoirs ou apprennent leurs leçons. Il est question de la durée réelle d'apprentissage de l'élève et non du temps nécessaire à la mise en place ou des moments durant lesquels il se met à rêver.

Philippe Perrenoud (2018) mentionne également un autre « temps » qu'il nomme : « Temps de Travail à la Maison (TTM) ». Ce dernier correspond à un temps de travail imparti en dehors de la classe, adapté en fonction de l'âge des élèves. Ce temps oscillerait entre une à deux heures par semaine en début de scolarité et trois à quatre en fin de 8^{ème} HarmoS. Il ne s'agit évidemment que d'une durée à titre indicatif. Ce temps peut être augmenté ou diminué en fonction des enseignants, des périodes de l'année, des types de travaux à réaliser, etc. Les élèves n'effectuent alors leur travail hors la classe que durant cette période délimitée, ce qui permet à tous de faire ce qu'ils peuvent

et non ce qu'ils doivent en allant trop vite et sans comprendre ce qu'ils font. Afin que cette pratique puisse être réalisée convenablement, il est nécessaire de clarifier ses composantes et de la définir explicitement aux élèves et parents.

3.2.5 La famille et les tâches à domicile

Même s'il ne s'agit pas de la partie principale de notre travail, il nous a semblé intéressant de mentionner le rôle des familles dans les tâches à domicile. En effet, les parents sont souvent, directement ou non, impliqués dans ces tâches. De plus, nous interrogeons également l'autonomie durant la réalisation de travaux à domicile dans notre recherche.

D'après Rayou (2009), la situation familiale de l'élève joue un rôle important dans la thématique des tâches à domicile. Certaines tensions peuvent apparaître et créer des conflits au sein des familles. De plus, tous les élèves ne disposent pas forcément d'un environnement propice à la réalisation de leur travail ou du matériel adapté. D'un autre côté, tous les parents ne prennent pas le temps d'accompagner leur enfant pendant la réalisation de leur travail, ce qui crée une « injustice » aux yeux de certains. D'autres questions apparaissent également, comme : « Comment l'enseignant peut-il réellement savoir si l'élève a réalisé et compris son devoir seul ou si on l'a fait à sa place ou corrigé ? » Outre ces désagréments, un des malentendus principaux concerne la durée réelle que demande la réalisation de ces travaux.

Le malentendu sur la quantité de travail est un « classique » : alors que les enseignants ont à l'esprit un temps « standard » de vingt minutes quotidiennes de travail hors la classe, durée déjà évoquée par la recherche de Tedesco en 1985 et confirmée par Besson et Glasman (2004, p. 14), qui soulignent qu'elle correspond souvent plus aux « capacités » d'un bon élève et non d'un élève moyen, les parents constatent de facto que ce temps est facilement supérieur. (Rayou, 2009, p. 57)

Les élèves doivent alors consacrer une partie de leur temps à ces tâches, qu'ils soient aidés ou non par leur famille. À partir de là, des conflits se créent du côté des parents, qui estiment que le temps consacré à ces tâches est trop conséquent ou qui les jugent parfois trop complexes. De plus, comme le mentionnent Dubois et Navarro Dubois, les parents évaluent souvent la qualité d'un enseignant en fonction des travaux qu'ils donnent.

Les devoirs sont aussi, dans certains cas, un bon passeport. En effet, certains parents jugent de la qualité d'un enseignement, d'après les devoirs qu'ils voient arriver à la maison. C'est donc souvent une attestation du sérieux du travail de l'enseignant. (Dubois et Navarro Dubois, 1997, p. 3)

Précisons encore, comme le mentionne l'étude de Montandon (1991), que de nombreuses variables peuvent influencer l'implication des parents. Le sexe, le milieu économique, le nombre d'enfants dans la fratrie, etc. sont autant d'éléments qui peuvent modifier cette relation entre les parents et les tâches à domicile.

3.2.6 Types de tâches à domicile

Nos lectures montrent qu'il existe plusieurs types de travaux que les élèves doivent réaliser à domicile et que différents objectifs y sont rattachés. En effet, en fonction de ses buts, l'enseignant ciblera la tâche qu'il souhaite que ses élèves effectuent. Philippe Meirieu (2004) en distingue cinq classes :

– **Revoir ce qui a été fait en classe**

Cette activité consiste à relire, reprendre, revoir ce qui a été travaillé en classe. Ceci permet à l'élève de voir si, une fois seul face à ce qu'il a déjà vu, il est capable de le comprendre.

– **Apprendre une leçon**

Il s'agit, pour l'élève, de s'approprier un contenu, un savoir, etc. dans le but de le maîtriser. Cependant, il est souvent difficile de réaliser cette tâche. En effet, elle demande d'avoir identifié sa propre façon d'apprendre et d'être apte à distinguer ce qui doit être appris. Meirieu cite aussi la capacité de l'élève à reformuler ce qu'il doit connaître avec ses propres mots afin de savoir s'il a réellement compris et appris.

– **Faire un exercice ou un devoir**

Dans le cas présent, les élèves doivent réaliser une tâche écrite. Ces exercices sont généralement proches de ce qui a été vu en classe afin de permettre aux élèves de les réaliser seuls.

– **Faire un devoir ou un dossier, préparer un exposé**

Il est ici question de réaliser des recherches sur un sujet donné et d'en ressortir les caractéristiques principales. Ce travail peut se réaliser seul ou en groupe et demande aux élèves une grande autonomie. En effet, ils ont la responsabilité de choisir les informations et les matériaux, de se fixer des objectifs, de se relire et se corriger. Pour ce faire, l'enseignant leur propose généralement une grille de critères établis auxquels ils peuvent se référer.

– **Réviser un contrôle**

Les élèves doivent revoir la matière, délimitée au préalable par l'enseignant, afin de la maîtriser en vue d'une évaluation. Cette étape est souvent source d'inquiétude pour les élèves qui ont peur d'obtenir une mauvaise note. Meirieu propose trois activités permettant cet apprentissage : une remise en mémoire des acquis, un inventaire de ce qui n'est pas encore acquis, une relecture attentive de l'ensemble de la matière.

3.2.7 Effets des tâches à domicile

Ces diverses classes de tâches ont certains effets sur les élèves. Cooper (2007) a relevé, dans plusieurs recherches, l'avis des enseignants sur l'ensemble de ces effets. Il s'agit plus précisément des raisons qu'invoquent les enseignants pour justifier leurs pratiques (Conseil supérieur de l'éducation, 2010).

Meilleure rétention des savoirs :

- Augmentation de la compréhension
- Meilleur sens critique, meilleure conceptualisation et meilleur traitement de l'information
- Enrichissement du curriculum

Effets à long terme sur l'apprentissage :

- Encourage l'apprentissage pendant les temps libres
- Améliore l'attitude envers l'école
- Développe de meilleures habitudes d'étude et de travail

Effets extrascolaires :

- Plus grande capacité d'organisation

- Plus grande discipline personnelle
- Meilleure gestion du temps
- Davantage de curiosité
- Plus de compétence dans la résolution de problèmes

À cela s'ajoutent une plus grande satisfaction des parents envers l'école et une plus grande implication à l'école.

Nous nous sommes intéressée aux raisons majeures qu'invoquent les enseignants lorsqu'ils donnent des devoirs et des leçons. Au regard de nos lectures et des différents stages que nous avons effectués, nous avons pu identifier ces raisons. Elles se classent en trois ordres : pédagogique, psychologique, sociologique. Afin de ne pas faire l'éloge ou la critique de ces pratiques, nous avons veillé à préciser les antithèses de ces affirmations selon certains auteurs ayant abordé la question.

Pour le volet pédagogique, mentionnons que « l'objectif central du travail hors la classe consiste à fixer les apprentissages, à stimuler l'appropriation des différents savoirs via un travail régulier de mémorisation, en vue d'exploiter les connaissances abordées en classe » (Rayou, 2009, p. 35). On donne des travaux à réaliser hors la classe parce que l'on estime qu'ils favorisent l'apprentissage des élèves, qu'ils augmentent leur compréhension, en somme les font apprendre plus que s'ils n'en avaient pas. Selon les recherches, les enseignants estiment qu'il faut exploiter le travail fait en classe à la maison pour que les élèves s'en approprient réellement les savoirs. De plus, au travers de ces exercices, les enseignants peuvent voir où se situent les difficultés des élèves de façon individuelle. Cependant, un certain nombre de parents contrôlent et corrigent en amont les devoirs de leurs enfants, ce qui rend ce contrôle beaucoup moins objectif. Outre cet état de fait, Perrenoud (2004) déplore cet argument, car il s'agit d'après lui d'un moyen illusoire d'éradiquer l'échec scolaire. L'enseignement devrait être différencié en classe, et le savoir acquis dans les murs de l'école où les inégalités sont réduites.

D'un point de vue psychologique, on pense que les tâches à domicile développent l'autonomie des élèves, car ils doivent travailler seuls et sont responsables de ce qu'ils font. Philippe Meirieu définit l'autonomie comme étant :

La capacité à se conduire soi-même. [...] Être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés. (Meirieu, s.d., p. 2)

Au travers de cette pratique, les élèves apprendraient alors à travailler pour et par eux-mêmes et non simplement parce qu'ils y sont obligés. Le sens que les élèves attribuent à cette activité est capital au développement de cette compétence. De plus, afin que cette dernière s'acquièrent, il est nécessaire qu'elle soit valorisée en amont durant le temps de classe et non seulement à domicile. Perrenoud (2018) doute d'ailleurs de cet effet qu'auraient les tâches. Il explique que l'autonomie ne se valorise pas en imposant une tâche ou une règle, mais en la supprimant et en laissant à l'élève la responsabilité de faire ou non ses devoirs, d'en voir l'utilité sans y être obligé. Barrère apporte également une nuance en parlant de l'autonomie comme de la « condition d'une posture plus active face au travail et à l'apprentissage et une définition plus légitime de ce qu'on pourrait appeler le travail d'obéir » (Barrère, 2004, p. 5).

Pour terminer, on insiste sur le fait que les devoirs et leçons permettent de tisser un lien entre l'école et les familles. Les parents ont ainsi un regard sur ce qui se travaille en classe et sur le travail de leur enfant. Cette responsabilité « implicite » attribuée aux parents, qui se sentent impliqués, permet de renforcer ce lien entre l'école et la maison.

Cependant, Meirieu (2004) y ajoute certaines nuances. En effet, selon lui, tout travail scolaire qui est à effectuer à la maison est un travail qui renvoie aux inégalités. On ne retrouve pas les mêmes conditions matérielles, environnementales ou culturelles dans tous les foyers. Au regard de ces critères, on peut se demander si toutes les familles sont réellement impliquées dans la vie scolaire de leur enfant, que cela soit par choix ou par obligation.

Afin de faciliter la compréhension de notre travail et d'analyser plus aisément nos résultats, nous avons ci-après créé un tableau contenant les concepts principaux de notre recherche.

| Tableau récapitulatif des concepts principaux | | |
|--|---|------------------------|
| Concepts | Définitions | Auteurs |
| Représentation | « Le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique. » | Abric, 1987, p. 64 |
| Travail personnel | « Ensemble de processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement (connaissances et compétences). » | Thibert, 2016, p. 2 |
| Devoirs | « Travaux que l'élève doit exécuter en dehors de l'horaire régulier de l'école, habituellement à la maison, dans le but d'approfondir et de consolider les apprentissages récents. » | Legendre, 2005, p. 393 |
| Leçon | « Matière donnée à apprendre aux élèves en vue d'une classe ou d'un cours ultérieur. » | Legendre, 2005, p. 830 |
| Contrat didactique | « Relation que détermine – explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement – ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. » | Brousseau, 2004, p. 61 |

Sur la base de ces éléments théoriques, qui nous ont apporté un regard plus pointu sur les représentations ainsi que sur les tâches à domicile et leurs diverses composantes, nous avons pu délimiter notre question de recherche.

3.3 Question de recherche

L'objectif de cette recherche est d'identifier les représentations et les pratiques des enseignants et des élèves concernant les tâches à domicile. Au travers des recherches et lectures que nous avons réalisées, nous avons pu nous construire un corpus de connaissances et de concepts à ce sujet. Ces derniers nous ont permis de cibler nos interrogations et d'y répondre le mieux possible. Nous avons également pu déterminer la question de recherche sur laquelle nous nous baserons lors de notre analyse. Notre question de recherche est la suivante :

« Quelles sont les similitudes et les différences de représentations et de pratiques entre les enseignants et leurs élèves concernant les tâches à domicile ? »

Nous émettons deux hypothèses distinctes. La première est que, selon nous, les représentations et les pratiques des enseignants et de leurs élèves divergent majoritairement. En effet, nous n'imaginons pas que les élèves ont les mêmes perceptions des tâches à domicile et des pratiques attendues que les enseignants. Selon nos propres représentations, les élèves perçoivent généralement les devoirs et leçons comme une besogne qu'ils doivent accomplir chaque jour et dont ils ne saisissent pas forcément le sens. Nous supposons également que les enseignants ne se rendent pas réellement compte de la durée des travaux qu'ils donnent à leurs élèves.

De plus, comme mentionné précédemment, nous pensons que ces réponses seront plus semblables si l'enseignant établit un contrat didactique clair en début d'année avec ses élèves que si ce contrat demeure flou. Notre seconde hypothèse est que si ces représentations et/ou les pratiques convergent, c'est que le contrat didactique établi entre l'enseignant et ses élèves est suffisamment explicite. Les élèves seront alors plus enclins à avoir les mêmes représentations que l'enseignant.

Nous tenterons de vérifier cela au travers des questionnaires.

4. Méthodologie

Dans ce chapitre sont présentés nos réflexions et nos choix quant aux techniques de récolte et d'analyse de données, ainsi que le plan de notre recherche et les populations concernées. Suite à notre problématique et à notre partie théorique, nous avons fait le choix de nous intéresser aux représentations et pratiques des enseignants et des élèves concernant les tâches à domicile au travers de divers aspects qui sont mentionnés plus bas.

4.1 Plan de la recherche

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons commencé par réaliser les questionnaires à choix multiples destinés aux enseignants et aux élèves. Afin de cerner au mieux les représentations de ces deux groupes, nous nous sommes intéressée à plusieurs variables des tâches à domicile telles que :

- Le temps d'effort hors de la classe ;
- Les méthodes utilisées ;
- La vérification de la compréhension des tâches réalisées ;
- Les objectifs véhiculés ;
- L'accompagnement durant la réalisation ;
- Les utilités principales.

Les enseignants et les élèves auront les mêmes items de base, ce qui nous permettra de comparer leurs réponses afin de répondre à notre question de recherche. Ces questions ainsi que les possibilités de réponses sont basées sur nos recherches ainsi que sur nos représentations personnelles.

Une fois ces questionnaires réalisés, nous les avons, en amont de notre recherche de participants, testés dans une classe afin de voir si les items étaient suffisamment clairs et compréhensibles pour les élèves. Nous souhaitons aussi vérifier leur utilité pour répondre à nos diverses hypothèses. Pour ce faire, nous nous sommes rendue au mois d'octobre dans une classe de 8^{ème} HarmoS. L'enseignant s'est montré très intéressé par notre travail et a volontiers pris le temps de faire passer notre questionnaire dans sa classe. Son retour nous a été précieux, car nous avons pu apporter les modifications nécessaires en vue de répondre au mieux à notre question de recherche. Cela nous a aussi permis de nous rendre compte qu'il fallait nuancer les réponses données par les élèves. En effet, un élève a mentionné passer plus d'une heure par soir sur ses devoirs alors que l'enseignant nous a appris qu'il ne les faisait jamais.

Les questionnaires ont ensuite été distribués aux enseignants et élèves au mois de novembre afin que les élèves aient le temps de se familiariser avec les méthodes et le fonctionnement de leur enseignant actuel et qu'ils ne se réfèrent pas à leur enseignant précédent.

4.2 Population

Nous avons choisi de réaliser ce travail d'un point de vue qualitatif, c'est pourquoi nous n'avons interrogé que quatre enseignants ainsi que leurs élèves. Comme les élèves devaient répondre à un questionnaire écrit et avoir été passablement confrontés à la réalisation de tâches à domicile, nous avons choisi deux classes de 7^{ème} HarmoS et deux classes de 8^{ème} HarmoS. Précisons qu'en raison du nombre restreint de personnes ayant participé à cette recherche, notre échantillon n'est pas représentatif d'une certaine population. De ce fait, les résultats obtenus sont à relativiser.

4.3 Technique de récolte des données

« L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas. »

(Rousseau, 1761)

4.3.1 Choix de la technique d'enquête

Au début de notre recherche, nous hésitions entre mener des entretiens avec les enseignants ou leur distribuer des questionnaires. Nous avons rapidement éliminé la première possibilité pour plusieurs raisons. L'entretien, s'il permet un échange plus riche au travers d'une série d'interactions, peut tout autant nuire à la recherche. Comme le mentionne Nicole Berthier, en situation d'homophilie (appartenance à un même groupe social), des difficultés inattendues peuvent apparaître. En effet, le sujet interrogé « ne ressent pas le besoin de tout expliciter à quelqu'un qui [...] semble déjà bien connaître la situation » (Berthier, 2006, p. 70). Étant en dernière année à la HEPVs, et future professionnelle, nous redoutons que les personnes interrogées considèrent que nous n'avons pas besoin d'explications supplémentaires. De plus, l'enquêteur (nous-même) peut également influencer les réponses en fonction de ses propres attentes. Raison pour laquelle nous ne souhaitons pas être présente avec les élèves lors de la passation de leur questionnaire.

Nous sommes par ailleurs consciente que le questionnaire présente des désavantages tels que la difficulté du choix et de la formulation des questions. Néanmoins, cette méthode nous semble mieux correspondre à nos attentes puisqu'il s'agit de la technique la plus utilisée dans l'étude des représentations (Abric, 2016). Cette technique réduit les réponses subjectives et les variations interindividuelles des réponses des sujets interrogés (Abric, 2016). De plus, les élèves ayant un questionnaire, il nous paraît aussi plus aisé de comparer leurs réponses avec leur enseignant si ces derniers ont le même mode d'enquête. Manifestement, des questions et des réponses semblables, malgré le vocabulaire simplifié, sont plus simples à comparer et analyser afin de répondre à notre question de recherche.

4.3.2 La construction des questionnaires

Nous avons choisi de construire nos questionnaires sur la base de questions fermées. Comme l'indique Nicole Berthier (2006), celles-ci laissent la possibilité de donner plusieurs réponses (choix multiples) ou encore imposent une seule réponse (toujours, parfois, jamais, etc.). Elles permettent d'éviter les généralités, les réponses vagues et de guider les participants à la recherche. Des questions trop vastes se seraient avérées complexes à déchiffrer pour les élèves. De plus, puisque nous n'étions pas présente lorsque les élèves y ont répondu, il nous a fallu être attentive à leur précision. Nous sommes cependant consciente que les questions fermées induisent des choix entre des réponses imposées et enferment les répondants dans les propositions qui leur sont faites.

Les questions choisies dans nos questionnaires sont des questions que l'on appelle « de comportements ». Elles visent à identifier et décrire les pratiques des répondants. On peut ensuite diviser ces comportements en deux sous types : non gênants et gênants. Les comportements non gênants sont ceux pour lesquels il n'y a pas de réticence à donner des réponses. Il s'agit par exemple d'items concernant les loisirs ou les achats personnels. Les comportements gênants sont ceux pour lesquels on estime qu'il y a une bonne ou une mauvaise réponse (Berthier, 2006).

Comme le mentionne Nicole Berthier, certains comportements « désirables » vont amener le répondant à se surestimer pour se faire bien voir. À l'inverse, il sous-estimera les comportements « indésirables » dans le but de donner de lui une image plus flatteuse et de correspondre aux stéréotypes sociaux. L'élève ayant répondu passer plus d'une heure sur ses tâches à domicile chaque soir alors qu'il ne les fait jamais a certainement été influencé par ce biais. Nicole Berthier propose une série de moyens permettant d'éviter ce biais de désirabilité sociale. Nous avons alors, sur cette base, veillé à utiliser un vocabulaire simple et adapté aux élèves, à préciser l'anonymat des questionnaires, à proposer un éventail de réponses possibles (ceci permettant d'éviter les réponses neutres). Évidemment, les enseignants peuvent aussi être victimes de ce biais. Ces derniers peuvent surévaluer leurs pratiques pour véhiculer une image positive en répondant ce que l'on « attend » d'eux (Berthier, 2006).

4.4 Technique d'analyse des données

Nous avons choisi de présenter les données que nous avons recueillies sous forme de graphiques. Ceci nous permet de distinguer clairement les représentations et/ou les pratiques des enseignants et de leurs élèves pour chaque question. Nous avons analysé les réponses en traitant chaque classe de façon individuelle. Nous avons comptabilisé le nombre de fois qu'un item a été choisi dans la classe en le comparant à la réponse donnée par leur enseignant.

Afin de faciliter cette analyse, nous avons créé une grille (Annexe III) nous permettant de comptabiliser les réponses des élèves et celles de leur enseignant pour chaque classe.

Nous avons choisi de considérer une représentation ou une pratique comme convergente lorsque la majorité absolue des élèves (la moitié plus un) était en accord avec l'enseignant.

4.5 Considérations éthiques

Toutes les informations sont traitées de manière anonyme et dans le respect de la protection des données. Nous avons, en amont de notre recherche, demandé l'accord de la direction des établissements ainsi que celui des parents des élèves afin de pouvoir les interroger.

5. Analyse de données

5.1 Interprétation des résultats

Dans cette partie, nous allons tout d'abord analyser les résultats de nos questionnaires en ressortant les similitudes et les différences de réponses entre les enseignants et leurs élèves. Les réponses aux questionnaires seront présentées sous forme de graphiques afin d'avoir une vision d'ensemble sur les divers points abordés. Au travers de ces tableaux, nous pourrons voir si les représentations et/ou pratiques divergent ou, au contraire, se rejoignent.

Afin d'établir une analyse pertinente, nous avons tissé des liens entre les éléments qui nous semblent les plus significatifs et la théorie mentionnée précédemment.

Ci-après, nous avons analysé les quatre classes individuellement. Par la suite, nous avons établi une brève comparaison entre ces classes afin de déterminer si certains éléments sont communs aux quatre. Nous tenterons de déterminer les raisons de ces différences et/ou similitudes.

5.1.1 Lecture des graphiques

Afin de faciliter la compréhension de notre analyse, nous avons choisi de représenter les réponses à nos questionnaires en quatre parties distinctes.

Les trois premières questions ci-après sont représentées dans un seul et même graphique. Nous y comparons les pratiques des enseignants avec la « clarté cognitive » des élèves à ce sujet. Selon Fijalkow (2014), ce terme fait référence à la maîtrise de la nature et de la fonction de tout apprentissage. Au début, les élèves se trouvent dans un état de « confusion cognitive » car ils ne maîtrisent pas les objets qui leur sont présentés. Puis, au fur et à mesure de leur cheminement, ils passent du stade de confusion à celui de clarté. Ils sont capables d'identifier, dans ce cas-ci, les composantes en lien avec les tâches à domicile.

1. **Élève** : Tu sais comment faire tes devoirs et apprendre tes leçons lorsque tu te retrouves seul(e) à la maison.
Enseignant : J'indique aux élèves les méthodes (recherches, utilisation d'outils, règles adaptées, etc.) qu'ils doivent utiliser pour réaliser chaque tâche à domicile.
2. **Élève** : Tu sais combien de temps passer sur chaque devoir et leçon que tu reçois.
Enseignant : J'indique aux élèves le temps qu'ils doivent consacrer à chaque tâche à domicile.
3. **Élève** : Tu sais comment ton enseignant(e) vérifiera que tu as compris tes devoirs et tes leçons le lendemain (corrections, interrogations, etc.).
Enseignant : J'indique aux élèves la façon dont je vérifierai l'acquisition de chaque tâche à domicile après réalisation de ces dernières (interrogations, nombre de fautes, seuil de réussite, etc.).

Les élèves ayant répondu « toujours » ou « presque toujours » sont représentés en bleu. Les élèves ayant répondu « jamais » ou « rarement » sont représentés en jaune. Les réponses de l'enseignant sont entourées en rouge afin de rendre plus simple la lecture du graphique.

La question numéro quatre : « **Élève** : Tu passes en moyenne ... à faire tes devoirs et apprendre tes leçons par jour », « **Enseignant** : Les élèves doivent consacrer en moyenne ... à la réalisation de leurs tâches à domicile chaque jour (devoirs et leçons) » est représentée en graphique comportant des secteurs. Cela permet de comparer le temps d'effort quotidien des élèves hors la classe (Meuret et Bonnard, 2010) avec les représentations de l'enseignant. Le secteur entouré de rouge représente la réponse donnée par l'enseignant.

La question numéro 5 concernant l'autonomie des élèves lors de la réalisation de leurs tâches à domicile n'est pas représentée sous forme de graphique, car cela ne nous semblait pas amener une meilleure compréhension. Les élèves pouvaient cocher jusqu'à deux réponses à cette question. Les propositions étaient : seul(e), avec leurs parents, avec leurs amis, avec un répétiteur ou autre. Nous avons choisi de séparer clairement les élèves ayant coché uniquement « seul » et les élèves ayant donné une tout autre réponse. Les élèves qui ont coché « seul » et une autre réponse ont été considérés comme faisant leurs tâches à domicile avec aide.

La question numéro six en lien avec l'utilité des tâches à domicile est illustrée sous forme de graphique. Les éléments figurant parmi les propositions sont les suivants :

- Rattraper le retard
- Mémoriser des contenus, des connaissances
- Apprendre à travailler seul(e)
- Relation avec les parents / la famille
- Entraîner ce qui est fait en classe
- Compléter le travail fait en classe
- Découvrir un nouveau thème
- Réussite scolaire
- Identifier ce que l'élève ne sait pas faire seul

Les réponses ainsi que le nombre d'élèves ayant coché chaque item sont en bleu. Étant donné que les élèves et l'enseignant pouvaient choisir jusqu'à 3 réponses, il est normal que le nombre des réponses additionnées soit supérieur au nombre d'élèves avec leur enseignant. Les réponses données par l'enseignant sont entourées de rouge afin de mieux les distinguer des autres.

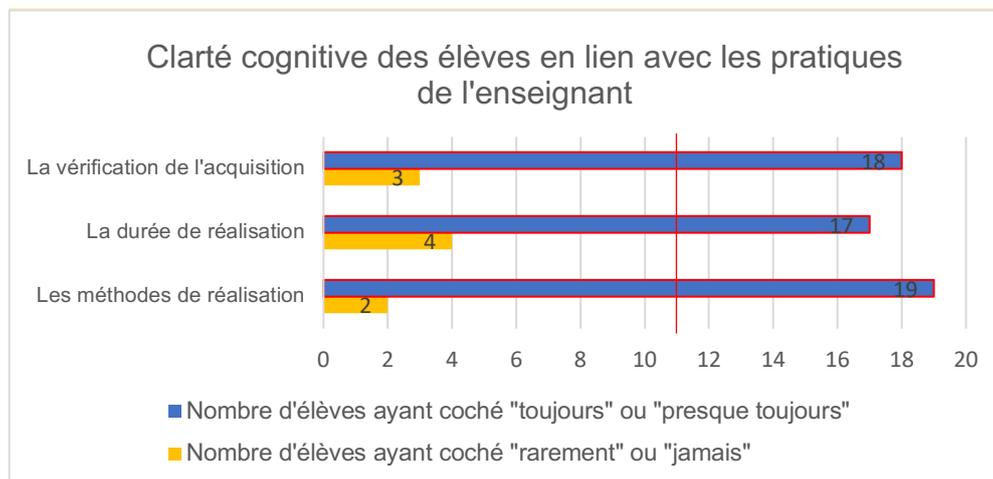
Comme nous l'avons mentionné dans notre méthodologie, nous considérons les représentations et/ou les pratiques comme convergentes lorsque la majorité absolue des élèves ainsi que l'enseignant ont coché la même réponse. En raison du nombre différent d'élèves dans chaque classe, cette majorité n'est pas toujours égale. Afin de symboliser cette mesure, nous avons, dans les graphiques A1, B1, C1, D1 et A3, B3, C3, D3, ajouté une ligne verticale rouge représentant ce seuil.

5.1.2 Classe A

La première classe que nous avons interrogée est composée de vingt-trois élèves de 7^{ème} HarmoS, dont vingt et un ont répondu à notre questionnaire. L'enseignant précise que les devoirs et leçons sont majoritairement des révisions de ce qui a été travaillé en classe afin de développer la capacité des apprenants à travailler seul sur des notions déjà abordées. Dans ce cas, nous considérons les réponses comme convergentes lorsque onze élèves ou plus ainsi que l'enseignant ont coché le même item.

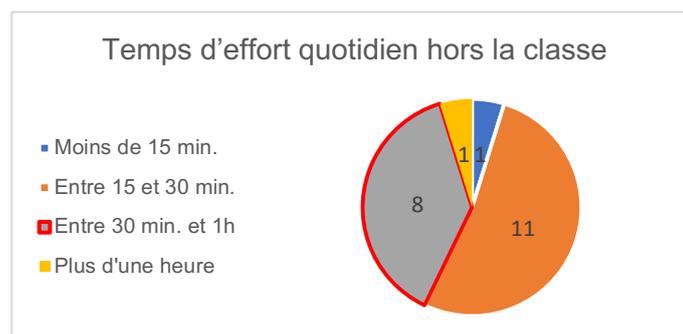
Graphique A1 : Clarté cognitive des élèves en lien avec les pratiques de l'enseignant

Comme le montre ce premier graphique présentant la vérification de l'acquisition de chaque tâche à domicile, la durée consacrée à leur réalisation et les méthodes à utiliser, la quasi-totalité des élèves ont répondu « toujours » ou « presque toujours » comme leur enseignant. Ceci met évidence que l'enseignant veille à transmettre ces informations à ses élèves. La clarté cognitive des élèves permet de les considérer comme étant en convergence avec les pratiques de l'enseignant.



Graphique A2 : Temps d'effort quotidien hors la classe

En référence à la question sur la durée de la réalisation quotidienne des tâches à domicile, l'enseignant de cette classe estime que les élèves doivent consacrer en moyenne 30 minutes à 1 heure à ce travail. C'est aussi le cas de huit élèves de cette classe. Néanmoins, onze élèves indiquent passer entre 15 et 30 minutes quotidiennement à faire leurs devoirs et leurs leçons. L'enseignant et ses élèves ne sont pas en accord sur cette question. En effet, la représentation de l'enseignant ne correspond pas aux pratiques effectives de ses élèves.

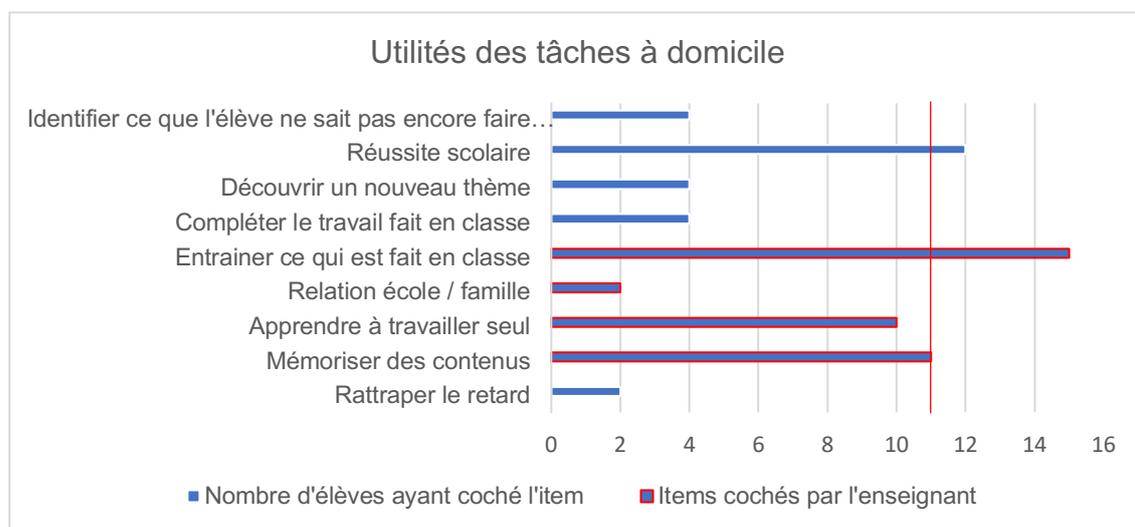


De plus, il s'agit de l'unique enseignant ayant déclaré indiquer à ses élèves le temps à consacrer à ces tâches, et c'est dans cette classe que le plus grand nombre d'élèves (huit) ont indiqué y consacrer entre 30 minutes et 1 heure. Même si cela ne représente pas la majorité des élèves, c'est la classe dans laquelle les représentations de l'enseignant et les pratiques des élèves à ce sujet sont les plus semblables. Nous imaginons que ce résultat est dû au fait que l'enseignant précise à ses élèves combien de temps travailler à domicile.

L'autonomie

Concernant l'autonomie durant la réalisation des tâches à domicile, l'enseignant a répondu être « tout à fait d'accord » avec le fait que ces tâches doivent être réalisées de manière autonome. Ceci signifie que les élèves devraient avoir majoritairement répondu effectuer seuls leur travail. Cependant, sur vingt et un élèves, seuls cinq ont mentionné réaliser uniquement individuellement ces tâches. Seize élèves ont déclaré les réaliser avec de l'aide. De plus, sur ces seize élèves, neuf ont indiqué effectuer leurs tâches à domicile avec leurs parents ou un autre membre de la famille. Les réponses de l'enseignant et de ses élèves sont non convergentes. Dans ce cas, il n'est également pas aisé pour l'enseignant de déterminer clairement ce que l'élève est capable de faire seul. Comme le précise Maulini dans son texte destiné aux parents d'élèves : « Les parents doivent résister à la tentation d'enseigner à la place du maître et se limiter au soutien moral de leur progéniture » (Maulini, 2000, p. 2). Nous sommes consciente qu'il doit être difficile pour les parents de rester spectateurs lorsque leur enfant a besoin d'aide. Toutefois, ce n'est pas en faisant à sa place qu'il apprend, car à l'école il se retrouve seul.

Graphique A3 : Utilité des tâches à domicile



Comme le montre le graphique ci-dessus, chaque item a été coché au moins par deux élèves de la classe. La variété de ces réponses montre que les élèves n'ont pas tous le même rapport à ces tâches et ne leur attribuent pas les mêmes fonctions, même s'ils sont dans la même classe. Ainsi que nous l'avons indiqué dans notre cadre conceptuel, nous n'avons pas tous les mêmes représentations, car ces dernières sont étroitement liées à notre culture et à notre environnement. Comme le précise Jodelet, « ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux parfois dans la convergence, parfois dans le conflit, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (Jodelet, 2009, p. 47). Ceci peut expliquer cette disparité entre les avis des élèves à l'égard des fonctions de ces tâches. Toutefois, onze élèves mentionnent que les devoirs et leçons servent à mémoriser des contenus ou des connaissances et quinze élèves que

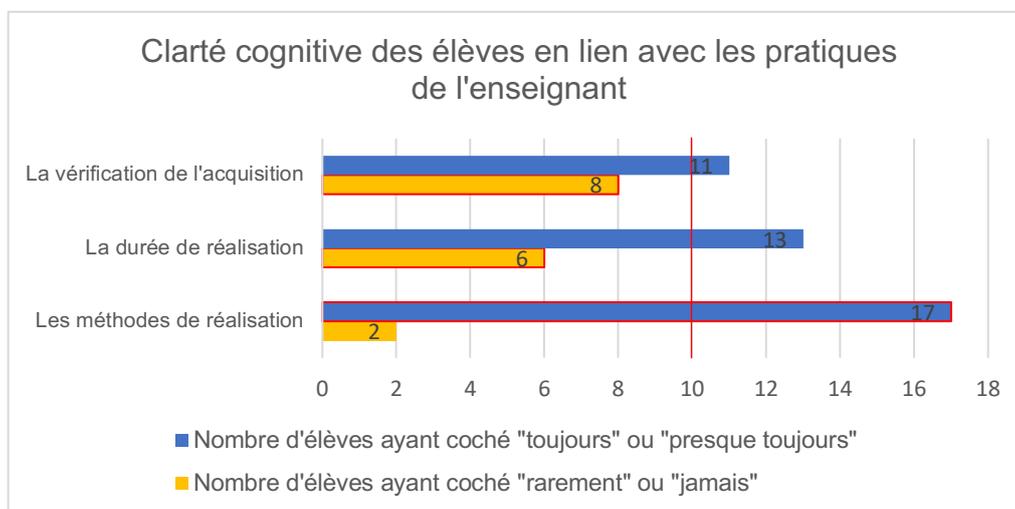
les tâches à domicile permettent d'entraîner ce qui est travaillé en classe. Ceci illustre très bien l'avis de Patrick Rayou (2009) pour qui « l'objectif central du travail hors la classe consiste à fixer les apprentissages, à stimuler l'appropriation des différents savoirs via un travail régulier de mémorisation, en vue d'exploiter les connaissances abordées en classe » (Rayou, 2009, p. 35). Les élèves sont d'ailleurs en convergence avec leur enseignant sur ces points. Cependant, douze élèves ont également coché l'importance des devoirs et leçons dans la réussite scolaire, ce qui n'est pas le cas de leur enseignant. À l'inverse, l'enseignant mentionne également le rôle que jouent ces tâches dans la relation entre l'école et la famille ainsi que l'apport dans le développement de l'autonomie, contrairement à ses élèves. Leurs représentations ne convergent donc pas totalement.

En somme, dans cette classe, l'enseignant et ses élèves sont en convergence parfaite sur les trois premières questions. Cependant, leurs représentations divergent quant à l'autonomie et à la durée de ces tâches. De plus, pour ce qui est de l'utilité des devoirs et des leçons, les élèves et leur enseignant ne sont en accord que sur la moitié des fonctions.

5.1.3 Classe B

La deuxième classe que nous avons interrogée est composée de vingt-deux élèves de 7^{ème} HarmoS, dont dix-neuf ont répondu à notre questionnaire. Dans ce cas, nous considérons une réponse comme convergente lorsque dix élèves ou plus ainsi que l'enseignant ont coché le même item.

Graphique B1 : Clarté cognitive des élèves en lien avec les pratiques de l'enseignant

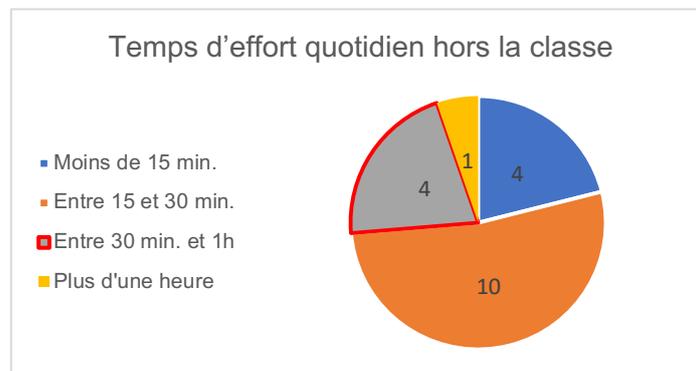


Ce graphique montre que l'enseignant a coché à deux reprises « jamais » ou « rarement » en réponse aux questions 2 et 3. L'enseignant indique rarement préciser à ses élèves le temps qu'ils doivent consacrer à la réalisation de leurs tâches à domicile. En effet, même si treize élèves semblent être au clair sur ce point, presque un tiers des élèves ne l'est pas et déclare ignorer combien de temps consacrer au travail à domicile. Il en va de même pour la vérification de l'acquisition de chaque tâche. L'enseignant a répondu ne jamais indiquer la façon dont il vérifie l'atteinte des travaux. Il précise pourtant dans ses remarques : « contrat didactique : ils savent que je fais presque toujours une récitation ». Selon Jean-Claude Abric (1994), il s'agit d'une représentation à fonction justificatrice : l'enseignant justifie ses pratiques a posteriori en mentionnant que les élèves le savent. Visiblement, le contrat mis en place entre l'enseignant et ses élèves n'est pas suffisamment explicite pour huit d'entre eux. Comme le mentionne Brousseau (2004), le

contrat didactique est surtout implicite, ce qui, comme dans cette classe, peut générer des incompréhensions entre l'enseignant et ses élèves. Nous pensons que les enseignants considèrent bien souvent que les élèves savent ce qui est attendu d'eux et ne considèrent pas utile de le préciser clairement. Toutefois, dans cette classe, plus de dix élèves ont répondu « toujours » ou « presque toujours » aux trois questions, ce qui signifie qu'ils sont majoritairement conscients de ces différents points.

Graphique B2 : Temps d'effort quotidien hors la classe

Selon la typologie du temps scolaire établi par Meuret et Bonnard (2010), le temps d'effort hors la classe correspond au temps effectif de travail réalisé en dehors du temps scolaire. L'enseignant de cette classe, comme celui de la précédente, estime que ce temps correspond à une durée de 30 minutes à 1 heure. Néanmoins, les élèves ont, en majorité, répondu y consacrer entre 15 et 30 minutes. Ils sont donc en désaccord à ce sujet. Quatre élèves seulement ont répondu, comme leur enseignant, passer en moyenne de 30 minutes à 1 heure à la réalisation de leurs tâches à domicile. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que l'enseignant a répondu n'indiquer que rarement le temps à consacrer à chaque tâche à la question 2.



L'autonomie

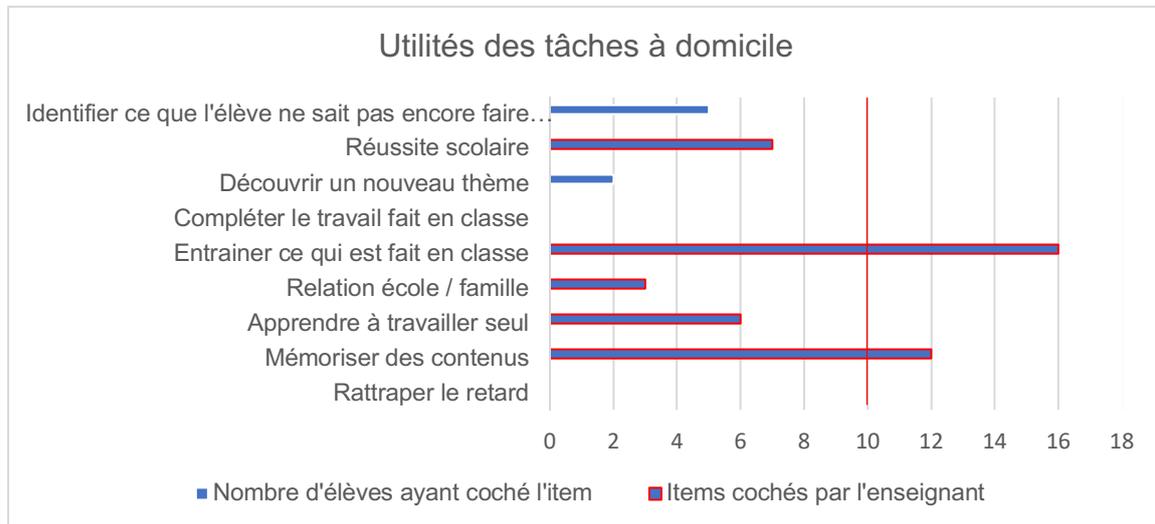
En référence à l'autonomie durant la réalisation des tâches à domicile, l'enseignant mentionne que les devoirs doivent se réaliser sans aide extérieure. Pour que cette représentation soit convergente avec les pratiques de ses élèves, il faudrait qu'au moins dix d'entre eux répondent effectuer seuls leur travail à la maison, ce qui n'est pas le cas. En effet, seuls sept élèves indiquent faire leurs travaux sans aide. Douze élèves mentionnent le faire avec leurs parents ou amis. La représentation de l'enseignant diverge des pratiques de ses élèves.

Graphique B3 : Utilité des tâches à domicile

Dans cette classe, tous les items n'ont pas été choisis au moins une fois par les élèves. Compléter le travail fait en classe et rattraper le retard n'ont été cochés par aucun élève. Sylvain Grandserre, pédagogue français, partage cet avis et s'exprime en parlant d'un élève : « Pourquoi diable se mettrait-il soudain à comprendre seul ce que l'on n'a pas pu ou su lui faire saisir en classe ? » (Grandserre, 2007, p. 1) Selon lui, le rôle de l'école n'est pas de renvoyer les apprentissages à la maison. Nous émettons alors l'hypothèse que l'enseignant a mentionné clairement à ses élèves que les devoirs ne servaient pas à terminer ce qu'ils n'ont pas pu faire durant le temps scolaire.

Concernant les utilités rattachées aux tâches à domicile, l'enseignant a coché cinq items au lieu des trois imposés dans la question. Ces derniers sont : la réussite scolaire, entraîner ce qui est fait en classe, créer un lien entre l'école et les familles, apprendre à

travailler seul et, enfin, mémoriser des contenus. Ses élèves sont en convergence avec leur enseignant en ce qui concerne le travail de mémorisation et l'entraînement des notions vues en classe. Ceci peut par exemple s'expliquer par le type de tâches données aux élèves. En effet, comme mentionné dans notre partie théorique, Meirieu (2004) distingue cinq classes de tâches. En référence à cette situation, nous émettons l'hypothèse que la majorité des devoirs et leçons que l'enseignant donne à ses élèves font partie de la catégorie « Revoir ce qui a été fait en classe ». Ceci expliquerait les choix de l'enseignant et des élèves.



Pour terminer, quant au lien entre l'école et la famille, nous imaginons que l'enseignant a coché cet item car, comme le mentionnent Glasman et Besson, les enseignants donnent des devoirs puisque les parents en réclament et qu'ils permettent d'entretenir un lien entre la famille et l'école (Glasman et Besson, 2004). Il est vrai que dans le système scolaire actuel, on associe souvent tâches à domicile et réussite scolaire. Nous pensons d'ailleurs qu'il s'agit également d'une des raisons principales pour lesquelles les parents sont aussi attachés à cette pratique. En effet, lorsque les élèves arrivent après une journée d'école bien chargée avec leur sac à dos rempli de devoirs, les parents ont un regard sur ce qui a été fait à école et peuvent identifier ce que leur enfant sait faire seul ou non. C'est une sorte de « passeport », comme nous l'avons indiqué dans notre cadre théorique (Dubois et Navarro Dubois, 1997).

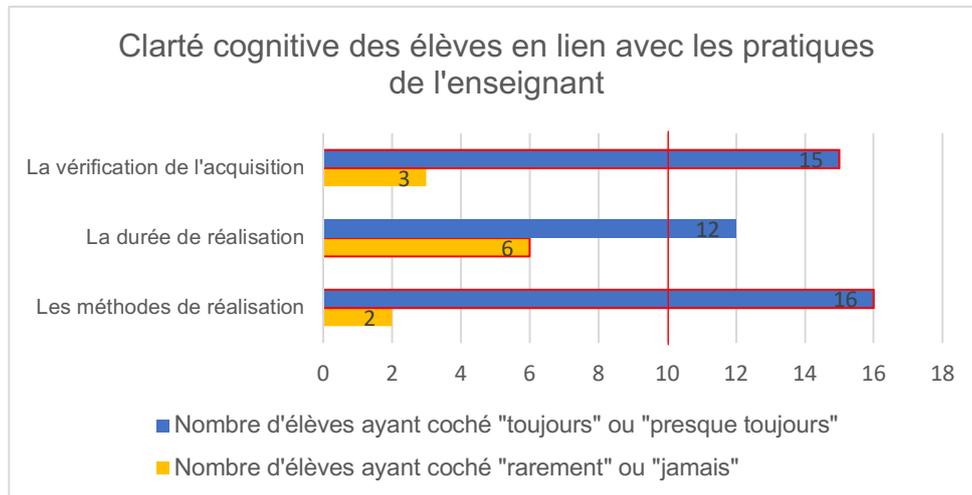
5.1.4 Classe C

La classe suivante est composée de vingt-deux élèves de 8^{ème} HarmoS, dont dix-huit ont répondu à notre questionnaire. Dans cette situation, nous considérons une réponse comme convergente lorsque dix élèves ou plus ainsi que l'enseignant ont coché le même item.

Graphique C1 : Clarté cognitive des élèves en lien avec les pratiques de l'enseignant

En réponse aux questions 1 et 3, l'enseignant a répondu toujours informer ses élèves des méthodes qu'ils doivent appliquer pour réaliser chaque tâche ainsi que de la façon dont il vérifiera par la suite leur acquisition. Toutefois, il a répondu n'indiquer que rarement le temps à consacrer à chaque tâche. Il a mentionné avoir pris conscience de ce point depuis notre recherche. En effet, il a inscrit dans les remarques sous cette question qu'il considère trop souvent que les élèves savent combien de temps consacrer à leur travail. L'enseignant s'est rendu compte que le contrat didactique qu'il a mis en place

avec ses élèves est trop implicite sur ce point et qu'il doit veiller à mentionner cette durée. Cet état de fait se vérifie d'ailleurs au travers de ce graphique. En effet, six élèves ont répondu ne pas savoir combien de temps consacrer à leurs devoirs et leçons. En comparaison avec les questions 1 et 2 où trois élèves au maximum n'étaient pas en accord avec leur enseignant, nous constatons que ce point reste flou pour un tiers des élèves. Cependant, la majorité des élèves ont répondu savoir combien de temps consacrer à leur travail, ce qui, malgré le caractère implicite du contrat, prouve que les élèves sont au clair à ce sujet.

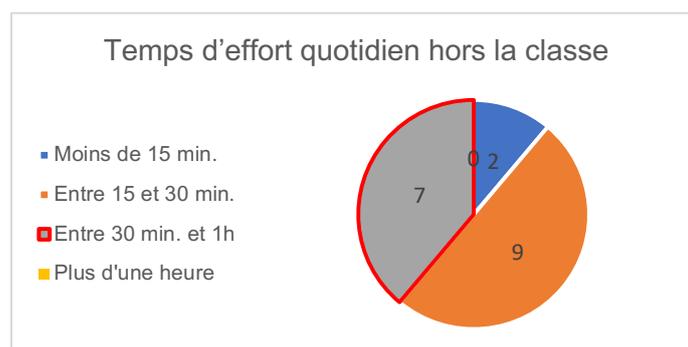


Concernant les méthodes de réalisation, seize élèves indiquent savoir comment effectuer leur travail une fois seuls à la maison, ce qui représente la quasi-totalité de la classe. Nous émettons l'hypothèse que cet enseignant indique toujours à ses élèves les ressources à leur disposition pour effectuer chacune de leurs tâches.

Les pratiques de l'enseignant et les représentations des élèves sont également en convergence sur la façon dont la vérification de l'acquisition des objectifs est faite à la suite de la réalisation de ces tâches. Comme nous pouvons le voir, quinze élèves sur dix-huit ont répondu « toujours » ou « presque toujours » à cette question. L'enseignant précise également dans le questionnaire faire régulièrement des évaluations formatives suite à des tâches réalisées à la maison.

Graphique C2 : Temps d'effort quotidien hors la classe

Comme l'ensemble des enseignants interrogés pour cette recherche, celui-ci a coché la case 30 minutes à 1 heure pour ce qui est de la durée quotidienne de travail à domicile. Plus d'un tiers de ses élèves sont en convergence avec cette idée, mais la moitié des élèves inscrivent passer entre 15 et 30 minutes à travailler à la maison. Leurs pratiques ne correspondent pas avec la représentation de leur enseignant. De plus, dans cette classe, aucun élève n'a inscrit consacrer plus d'une heure à son travail.



Étant donné que l'enseignant nous a mentionné ne pas avoir suffisamment abordé ce point avec ses élèves jusque-là, nous émettons l'hypothèse que si l'enseignant se montre plus clair sur le temps qu'il estime adapté à la réalisation de chaque tâche, l'écart diminuera. Les représentations de l'enseignant et les pratiques de ses élèves pourront alors se rejoindre.

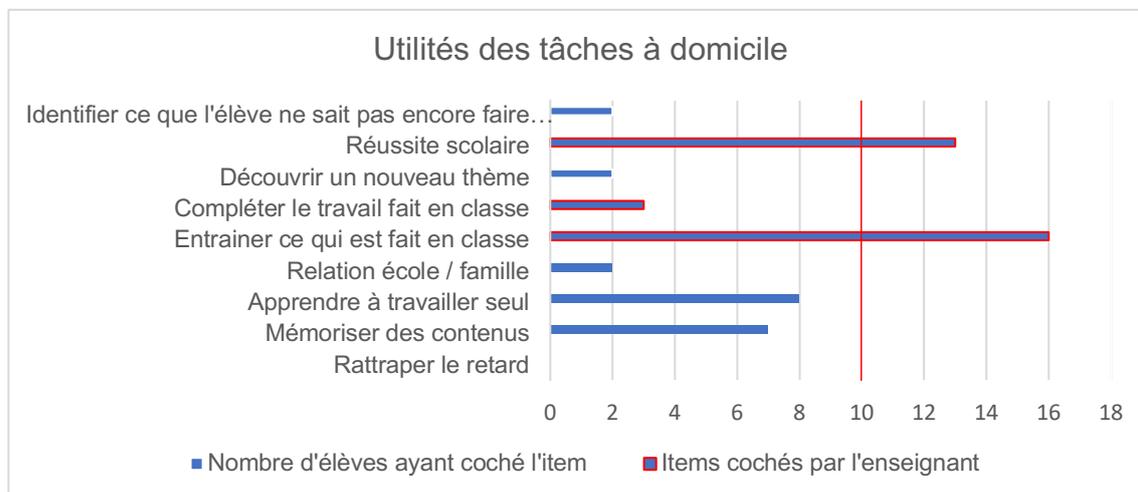
L'autonomie

Au sein de cette classe, sept élèves ont déclaré effectuer leurs tâches à domicile seuls, et onze avec de l'aide. Les pratiques des élèves ne peuvent pas être en convergence avec la représentation de l'enseignant, car ce dernier mentionne que les tâches à domicile doivent être réalisées sans aide. Nous émettons l'hypothèse que l'enseignant pense qu'il est clair pour les élèves que ces tâches doivent se réaliser de manière autonome. Le contrat est implicite et c'est selon nous ce qui génère cette différence. En effet, comme le mentionne Philippe Meirieu :

La formation à l'autonomie suppose [...] une option lucide sur les valeurs que l'on cherche à promouvoir : car, il n'est aucune manière de se comporter qui n'engage pas une certaine conception de l'humanité et de la socialité. Et, ces valeurs, bien souvent, sont implicites... quand elles ne sont pas ouvertement en contradiction avec les intentions affichées. (Meirieu, s.d., p. 2)

La clarté du contrat didactique est essentielle à la convergence des représentations et des pratiques entre enseignant et élèves afin de ne pas créer de disparités entre ce que l'enseignant croit que les élèves pensent et ce qu'ils savent réellement (clarté cognitive).

Graphique C3 : Utilité des tâches à domicile



Dans cette classe, l'enseignant et ses élèves ont coché deux items semblables quant à l'utilité des devoirs et des leçons. Premièrement, les deux parties sont d'accord pour dire que les tâches à domicile permettent d'entraîner ce qui est travaillé en classe. Presque tous les élèves ont d'ailleurs coché cet item. Au contraire, seuls quatre élèves ont indiqué que ces tâches permettaient de compléter le travail effectué en classe, comme l'a mentionné leur enseignant.

Élément intéressant dans ce graphique, il s'agit de l'unique classe de notre échantillon dont l'enseignant et les élèves ont coché l'item « réussite scolaire ». En effet, dans les trois autres classes, ce sont principalement les élèves qui ont mentionné ce

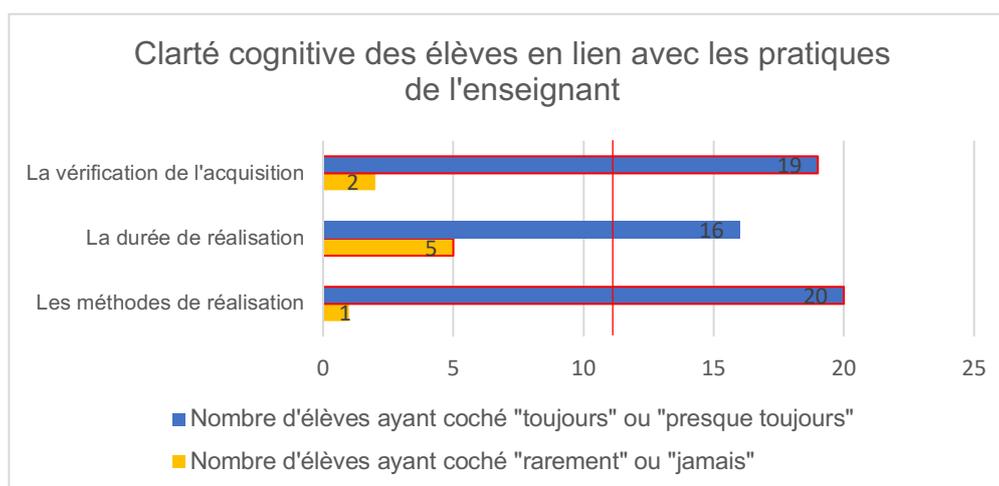
point. Seul l'enseignant de la classe C l'a également choisi. Comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, 80% des enseignants pensent que les devoirs et les leçons sont un élément essentiel à la réussite (Saint-Laurent et autres, 1994, cité par le Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Cet élément se vérifie parfaitement dans cette classe où les tâches à domicile sont perçues comme un facteur direct de réussite scolaire.

5.1.5 Classe D

La dernière classe que nous avons interrogée est composée de vingt-deux élèves de 8^{ème} HarmoS, dont vingt et un ont répondu à notre questionnaire. Dans cette situation, nous considérons une réponse comme convergente lorsque onze élèves ou plus ainsi que l'enseignant ont coché le même item.

Graphique D1 : Clarté cognitive des élèves en lien avec les pratiques de l'enseignant

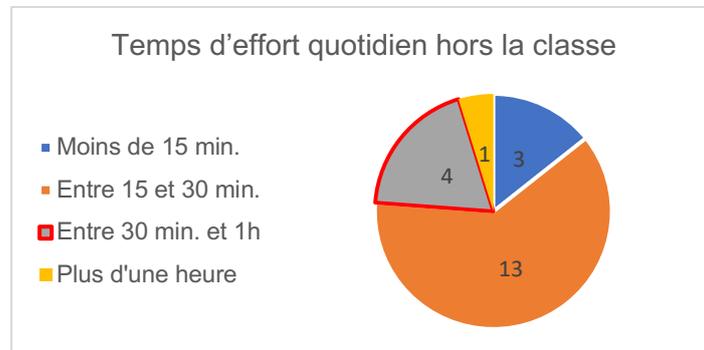
Dans cette classe, vingt élèves ont répondu « toujours » ou « presque toujours » savoir faire leurs devoirs et apprendre leurs leçons une fois seuls à la maison. L'enseignant indique également toujours mentionner quelles sont les méthodes à utiliser pour chaque tâche à domicile. Les pratiques de l'enseignant et la clarté cognitive des élèves sont en convergence sur ce point. Elles le sont également en matière de vérification de l'acquisition de chaque tâche. En effet, dix-neuf élèves ont répondu positivement à cette question, ainsi que l'enseignant. Nous émettons l'hypothèse que le contrat didactique établi entre l'enseignant et ses élèves est très clair pour les deux parties. De plus, le temps à consacrer aux travaux à domicile est limpide pour seize élèves de la classe, même si l'enseignant indique rarement préciser ce point. En effet, l'enseignant indique dans ses remarques : « Ils savent que le temps de travail varie selon les personnes. Le travail devrait être fait en une heure maximum. » Nous pensons que l'enseignant a expliqué à ses élèves qu'ils n'avaient pas tous la même façon de travailler et qu'ils ne consacraient donc pas tous le même temps à leurs devoirs et leurs leçons. Il s'agit de composantes personnelles qui varient d'un individu à l'autre. Même si le contrat didactique établi n'est pas suffisamment explicite pour cinq élèves, le reste de la classe n'a pas de difficulté à cerner la durée de travail à consacrer aux tâches à domicile.



Graphique D2 : Temps d'effort quotidien hors la classe

L'enseignant a, comme les trois précédents, indiqué que les élèves doivent consacrer en moyenne 30 minutes à 1 heure à la réalisation de leurs tâches à domicile

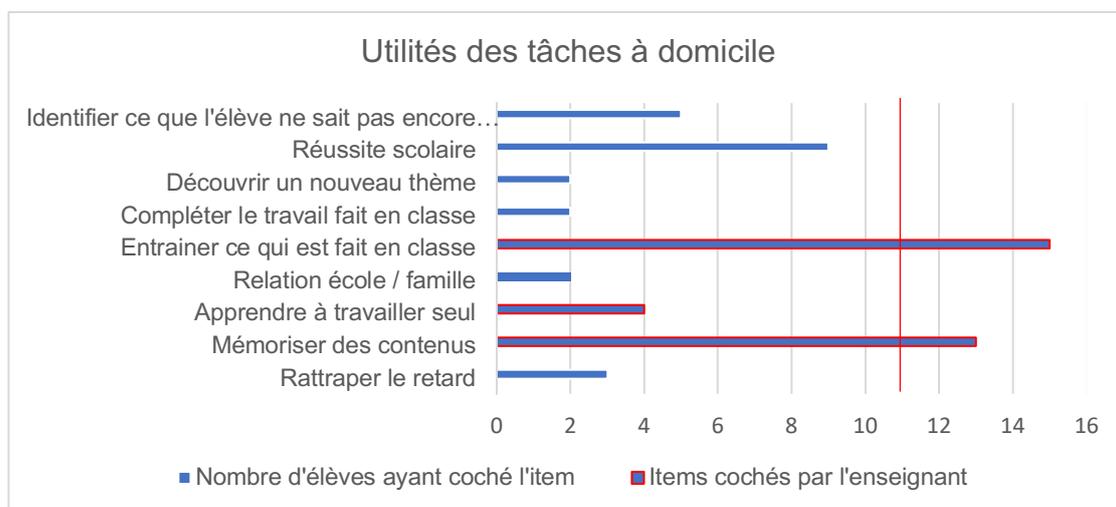
chaque jour. Comme nous pouvons le constater au travers de ce schéma, quatre élèves seulement ont répondu comme leur enseignant, contre treize qui ont indiqué y consacrer entre 15 et 30 minutes. Il n'est visiblement pas aisé pour les enseignants d'estimer la durée de travail quotidienne de leurs élèves hors la classe.



L'autonomie

En continuité avec les classes précédente, treize élèves indiquent faire leur travail avec l'aide d'autrui, ce qui représente plus de la moitié de la classe. L'enseignant indique, au contraire, que ce travail à domicile doit s'effectuer en totale autonomie. Les pratiques des élèves ne convergent pas avec les représentations de leur enseignant, comme le montre cet écart important.

Graphique D3 : Utilité des tâches à domicile



Les élèves et l'enseignant de cette classe sont en cohérence avec les propos de Glasman et Besson, qui indiquent que l'objectif principal des tâches à domicile est de permettre l'appropriation des notions travaillées en classe (Glasman & Besson, 2004). En effet, quinze élèves ont indiqué qu'une des utilités principales des tâches à domicile est d'entraîner ce qui est fait en classe. Treize ont mentionné la fonction de mémorisation que développent les devoirs et les leçons. Le travail à domicile est alors perçu comme un moyen d'ancrer les notions apprises en classe. Par ailleurs, l'enseignant a aussi indiqué l'utilité des tâches à domicile dans le développement de l'autonomie des élèves. Les représentations de l'enseignant sont donc en accord avec les informations mentionnées dans la brochure « La relation Famille – École » (DFS, 2016) émise par le DFS. L'unique élément manquant est celui faisant référence au lien généré par ces tâches entre l'école et les familles.

5.2 Synthèse et analyse

Nous remarquons, au terme de notre analyse, que les représentations des élèves et des enseignants ainsi que leurs pratiques effectives ne convergent pas systématiquement.

Premièrement, nous pensons qu'il est complexe pour les enseignants de se rendre réellement compte de la durée de réalisation des tâches qu'ils donnent à leurs élèves. Comme le mentionnent Dubois et Navarro Dubois : « comment saura-t-on combien de temps mettra tel ou tel élève devant la même tâche » (Dubois et Navarro Dubois, 1997, p. 5). En effet, il est presque impossible de définir clairement le temps que les élèves passent à faire leurs devoirs et leurs leçons, car il existe une multitude de paramètres qui viennent influencer cette durée. Un élève désireux de bien faire, écrivant lentement et réfléchissant aux stratégies à mettre en œuvre investira certainement plus de temps qu'un élève voulant terminer au plus vite la tâche qui lui est assignée. Les différences de rythme de travail génèrent de grands écarts entre les élèves et il n'est pas aisé de les identifier clairement. Comme l'a montré notre recherche, les quatre enseignants ont indiqué que la durée quotidienne de travail à domicile était de 30 minutes à 1 heure, ce qui ne correspond pas à la majorité des réponses données par les élèves. Sur septante-neuf élèves interrogés, quarante-trois ont répondu consacrer 15 à 30 minutes à leurs tâches à domicile chaque jour. Cela représente un grand écart entre les représentations des enseignants et les pratiques réelles des élèves. De plus, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, plusieurs études menées auprès des enseignants ont montré que la majorité de ces derniers estimait à vingt minutes quotidiennes le travail hors la classe (Besson et Glasman, 2004). Cependant, aucun des enseignants interrogés dans notre enquête n'a mentionné cette durée. Les enseignants auraient plutôt tendance à sous-estimer le temps de travail à la maison. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, ils ont, au contraire, tous estimé une durée plus longue que celle indiquée par les élèves.

L'autonomie est également une des différences les plus significatives entre les élèves et leur enseignant. En effet, tous les enseignants ont indiqué que les tâches à domicile devaient être réalisées en autonomie totale. Toutefois, comme l'ont montré nos graphiques, aucune classe interrogée n'est en accord avec ce principe. La majorité des élèves ont mentionné faire leurs devoirs et apprendre leurs leçons avec de l'aide. Dubois et Navarro Dubois font d'ailleurs mention de cette situation. D'après eux :

Les enseignants donnent des devoirs pour favoriser l'autonomie des élèves. Car, c'est soi-disant en effectuant seul (sans le maître) ces devoirs qu'ils deviennent autonomes. Mais d'un autre côté, ils se retrouvent à la maison sous la tutelle directe des parents et sous la tutelle invisible du spectre de l'enseignant pour faire seuls une tâche imposée. (Dubois, Navarro Dubois, 1997, p. 3)

Selon nous, le contrat didactique établi entre les enseignants et leurs élèves est trop implicite sur ce point. Pour les enseignants, cela va de soi que ces tâches doivent être réalisées individuellement et ils ne prennent peut-être pas le temps de le préciser à leurs élèves. De plus, même s'ils mentionnent peut-être à leurs élèves qu'ils doivent travailler seuls, ils ne peuvent empêcher les parents d'intervenir. La plupart d'entre eux pensent bien faire en aidant leur enfant. Les élèves ayant mentionné effectuer leurs devoirs et apprendre leurs leçons avec leurs amis peuvent réellement construire et développer leurs connaissances. À condition évidemment qu'ils travaillent de pair et non qu'un seul élève dicte aux autres les réponses. De plus, nous ne pouvons affirmer que les élèves n'ont pas la conviction que ces tâches doivent être réalisées sans aide même s'ils les effectuent avec un tiers. Néanmoins, face à cette incertitude nous pouvons prendre appui sur Abric

qui mentionne clairement que : « l'existence d'une relation entre représentations et pratiques sociales est indubitable » (Abric, 2016, p. 288).

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, les utilités principales des tâches à domicile invoquées par les enseignants sont, selon Rayou (2009), la mémorisation, le développement de l'autonomie, un lien entre l'école et la famille ou encore un moyen d'identifier les lacunes des élèves. Nous avons souhaité comparer ces données à celles des enseignants que nous avons interrogés.

La totalité des enseignants s'accorde pour dire que les devoirs et les leçons permettent d'entraîner ce qui est abordé au préalable en classe. En référence à Rayou (2009), trois enseignants sur quatre affirment que les tâches à domicile ont une fonction de mémorisation. En travaillant à la maison en plus du temps scolaire, les notions s'ancrent dans la mémoire de l'élève. Au sujet de l'apprentissage de l'autonomie, trois enseignants s'accordent pour approuver ce point, ainsi que vingt-huit élèves au total. D'ailleurs, un tiers des élèves indique travailler en autonomie totale à domicile. Seuls deux enseignants mentionnent le rôle de ces tâches dans la relation école/famille. Il ne s'agit visiblement pas du point le plus important pour les enseignants et les élèves qui n'ont que très peu choisi cet item. De plus, aucun enseignant n'a indiqué l'utilité des devoirs et des leçons dans l'identification des lacunes des élèves. Contrairement aux élèves, qui sont au minimum deux dans chaque classe à avoir choisi cet élément.

L'unique utilité des tâches à domicile ressortie chez tous les enseignants interrogés est « entraîner ce qui est fait en classe ». Il s'agit également d'une des cinq classes de tâches les plus données d'après Meirieu (2004). Selon lui, au travers de ces tâches, l'élève peut identifier s'il est capable de reproduire seul ce qu'il a vu en classe. Évidemment, en entraînant à la maison ce qui est abordé à l'école nous pouvons émettre l'hypothèse que cela permet aussi tout un travail de mémorisation, comme le mentionne Rayou (2009).

6. Conclusion

L'objectif de ce travail était d'identifier les similitudes et les différences de représentations et de pratiques des enseignants et de leurs élèves quant aux tâches à domicile. Nous avons, pour ce faire, utilisé différentes variables telles que le temps, les fonctions ou encore l'autonomie afin de déterminer les visions des deux populations interrogées. Grâce aux données recueillies, nous avons pu mieux cerner les représentations, attentes et pratiques des acteurs concernés afin de cibler les éléments de convergence et les désaccords qu'il pouvait y avoir.

Au terme de cette recherche, nous allons dans un premier temps mettre en évidence et synthétiser les résultats obtenus. Nous identifierons ensuite les limites et les apports de ce travail pour notre future pratique professionnelle avant de terminer par une réflexion nous permettant de proposer quelques pistes de prolongement.

6.1 Résumé des résultats

Afin de répondre à notre question de recherche : « **Quelles sont les similitudes et les différences de représentations et de pratiques entre les enseignants et leurs élèves concernant les tâches à domicile ?** », nous avons, ci-après, synthétisé nos résultats pour chaque classe. Par la suite, nous avons établi une brève comparaison entre les classes afin d'identifier si certains éléments sont récurrents.

Classe A

Dans la classe A, les réponses comparant les pratiques de l'enseignant et la clarté cognitive des élèves s'accordent sur les points suivants :

- Vérification de l'acquisition de chaque tâche à domicile ;
- Durée à consacrer à la réalisation ;
- Méthodes à utiliser.

Concernant la durée de travail hors la classe, les pratiques des élèves ne correspondent pas aux représentations de leur enseignant. Ce dernier indique une durée de 30 minutes à 1 heure et huit élèves seulement mentionnent cette durée contre une majorité d'élèves (onze) indiquant y consacrer quotidiennement 15 à 30 minutes.

Les élèves et leur enseignant ne s'accordent pas sur l'autonomie durant la réalisation des diverses tâches à domicile. Sur vingt et un élèves interrogés, cinq ont précisé réaliser en autonomie totale leurs tâches à domicile, alors que leur enseignant a indiqué que ce travail doit être réalisé seul. Les représentations de l'enseignant divergent des pratiques de ses élèves.

Quant à l'utilité des tâches à domicile, les représentations des élèves et de leur enseignant convergent sur :

- Entraîner ce qui est fait en classe ;
- Mémoriser des contenus.

Elles divergent cependant sur plusieurs éléments. L'enseignant mentionne également l'importance des devoirs et leçons dans la relation entre la famille et l'école ainsi que dans le développement de l'autonomie, ce qui n'est pas le cas de la majorité des élèves. Ces derniers sont plus de la moitié à lier les tâches à domicile à la réussite scolaire, mais pas leur enseignant.

Classe B

Dans la classe B, les réponses des élèves et celles de l'enseignant convergent sur les éléments suivants :

- Vérification de l'acquisition de chaque tâche à domicile ;
- Durée à consacrer à la réalisation ;
- Méthodes à utiliser.

Dans cette classe, l'enseignant n'indique pas à ses élèves la façon dont il vérifiera l'atteinte du travail et le temps à y consacrer. Toutefois, la majorité des élèves mentionnent maîtriser ces différentes composantes.

Concernant la durée de travail hors la classe, les élèves et leur enseignant ne partagent pas le même avis. Comme pour la classe précédente, l'enseignant mentionne que ses élèves doivent consacrer entre 30 minutes et 1 heure à leur travail à domicile. Toutefois, dix élèves indiquent travailler entre 15 et 30 minutes quotidiennement.

Les élèves et leur enseignant ne s'entendent pas sur la question de l'autonomie durant la réalisation des diverses tâches à domicile. En effet, l'enseignant, qui prône l'autonomie, s'oppose à douze de ses élèves qui indiquent les accomplir avec de l'aide.

En ce qui concerne les diverses utilités des tâches à domicile, les représentations des élèves et de leur enseignant convergent sur :

- Entraîner ce qui est fait en classe ;
- Mémoriser des contenus.

Toutefois, comme nous l'avons souligné dans notre analyse, l'enseignant de la classe B a aussi mentionné le rôle des tâches à domicile dans la réussite scolaire et le développement de l'autonomie, ainsi que le lien qu'elles génèrent entre la famille et l'école.

Classe C

Dans la classe C, la clarté cognitive des élèves permet une convergence avec les pratiques de l'enseignant sur les points suivants :

- Vérification de l'acquisition de chaque tâche à domicile ;
- Durée à consacrer à la réalisation ;
- Méthodes à utiliser.

Le contrat didactique, majoritairement implicite, ne péjore pas les élèves. En effet, même si l'enseignant n'indique pas la durée de travail à domicile, les élèves sont une majorité à avoir répondu « toujours » ou « presque toujours ».

Concernant la durée de travail hors la classe, sept élèves seulement indiquent comme leur enseignant y consacrer 30 minutes à 1 heure tous les jours. La majorité des élèves s'accordent cependant sur une durée de travail de 15 à 30 minutes. Les représentations de l'enseignant ne sont pas en convergence avec les pratiques de ses élèves.

Quant à l'autonomie durant la réalisation des diverses tâches à domicile, les élèves et leur enseignant ne s'accordent pas. Sur la totalité des élèves (dix-huit), sept indiquent accomplir sans aide leur travail à domicile.

Quant à l'utilité des tâches à domicile, les représentations des élèves et de leur enseignant convergent sur :

- La réussite scolaire ;
- Entraîner ce qui est fait en classe.

Selon l'enseignant de la classe C, les devoirs et leçons permettent, en plus, de compléter le travail fait en classe.

Classe D

Dans la classe D, l'enseignant mentionne divers éléments à ses élèves, ce qui leur permet d'être au clair sur :

- La vérification de l'acquisition de chaque tâche à domicile ;
- La durée à consacrer à la réalisation ;
- Les méthodes à utiliser.

Même si l'enseignant indique ne pas souvent mentionner le temps à consacrer à chaque tâche à domicile, les élèves savent clairement combien de temps travailler.

Concernant la durée de travail à domicile, comme pour les trois classes précédentes, l'enseignant indique une durée supérieure à celle de ses élèves, puisque treize élèves ont indiqué travailler entre 15 et 30 minutes quotidiennement.

Quant à l'autonomie durant la réalisation des diverses tâches à domicile, huit élèves déclarent travailler individuellement, comme le souhaite leur enseignant, contre treize élèves effectuant principalement leurs tâches à domicile avec de l'aide.

En référence à l'utilité des tâches à domicile, les représentations des élèves et de leur enseignant convergent sur :

- Entraîner ce qui est fait en classe ;
- Mémoriser des contenus.

L'enseignant de la classe D fait également mention du développement de l'autonomie lors de la réalisation des travaux à domicile.

Synthèse

En résumé, ces résultats tendent à confirmer notre hypothèse selon laquelle les représentations et les pratiques des élèves et de leur enseignant diffèrent majoritairement. En effet, bien qu'il y ait plusieurs éléments concordants entre les élèves et leur enseignant, d'autres, tels que l'autonomie, la durée ou encore l'utilité des tâches à domicile divergent passablement.

De plus, en référence à notre seconde hypothèse, nous pensons que les enseignants ne prennent pas le temps d'expliquer aux élèves ce qu'il attend d'eux. Les pratiques habituelles ne sont plus questionnées ; l'implicite suffit aux enseignants, mais visiblement pas aux élèves. Nous jugeons néanmoins utile de mentionner que, même si le

contrat didactique demeure très implicite sur certains points, la clarté cognitive des élèves concernant les méthodes de réalisation ainsi que la vérification de l'acquisition des tâches permettent à ces aspects de converger avec les pratiques de l'enseignant. Cependant, les élèves mentionnent savoir combien de temps consacrer à leur travail à domicile, alors que leurs pratiques divergent grandement des représentations des enseignants concernant cette durée. Ils travaillent – selon leurs réponses – plus rapidement que ce qu'estime le corps enseignant.

6.2 Apports et limites de la recherche

Ci-après, nous avons identifié ce que ce travail de recherche nous a apporté en tant qu'étudiante et future professionnelle, ainsi que ses limites. En effet, suite à notre analyse, nous nous sommes questionnée sur ce que nous aurions pu faire différemment afin d'optimiser notre recherche.

6.2.1 Apports

Un des éléments les plus significatifs de notre recherche a été la remarque de l'enseignant qui nous a indiqué avoir pris conscience de l'importance de préciser à ses élèves le temps qu'ils doivent consacrer à leur travail à domicile. Cela lui semblait, jusqu'alors, aller de soi. Pour lui, les élèves savent quel temps est raisonnable. Or, comme nous l'a montré notre analyse, ce n'est pas toujours le cas. En effet, le contrat didactique est un élément essentiel à la juste compréhension entre élèves et enseignant. C'est pour cette raison qu'il faut veiller à le rendre explicite.

Ce travail nous a permis d'élargir nos propres perceptions des tâches à domicile et des représentations. La relation pédagogique qu'entretiennent l'enseignant et ses élèves s'avère être essentielle à la concordance des représentations de ces derniers. En effet, il est crucial que l'enseignant rende le plus explicites possible ses attentes afin que les élèves puissent mettre du sens à ces tâches. Le contrat didactique est un vecteur important de communication et de compréhension entre les élèves et l'enseignant. Plus ce dernier est limpide, plus les représentations et les pratiques convergeront.

Nous avons, au travers de travail, pu tisser des liens avec nos diverses expériences de stages et notre propre parcours d'étudiante. À l'aide des lectures que nous avons faites et des éléments théoriques que ces dernières nous ont apportés, nous avons pu développer notre distance critique et notre objectivité afin de ne pas nous laisser influencer par nos propres représentations. Avant d'effectuer cette recherche, nous n'imaginions pas l'influence que pouvait avoir le contrat didactique dans la relation pédagogique entre les élèves et l'enseignant. Il nous a fallu quelque peu bousculer nos propres stéréotypes afin d'accroître notre ouverture d'esprit.

Pour terminer, en tant que chercheuse, nous avons appris une multitude d'éléments en lien avec la thématique des tâches à domicile. Ce travail nous a par exemple permis de situer légalement ce qui était imposé par le canton du Valais. À notre grand étonnement, nous avons découvert que, contrairement à d'autres régions, il n'existait aucun texte de loi abordant clairement l'obligation ou non de donner des devoirs aux élèves du cycle primaire.

6.2.2 Limites

Il nous semble évident que cette recherche comporte des limites. La première est indéniablement liée à la taille de notre échantillon. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, nous ne pouvons considérer ces résultats comme étant représentatifs d'une

population. Ce mémoire étant basé sur des questionnaires distribués à quatre classes de 7^{ème} ou 8^{ème} HarmoS et leur enseignant, il n'est pas possible de généraliser les réponses obtenues. Ceci malgré la richesse et la diversité des réponses récoltées.

Nous prenons également en compte l'influence de notre choix de récolte de données. L'utilisation de questionnaires à choix multiples, aux réponses délimitées et prédéfinies, peut avoir influencé les réponses des sujets interrogés. En proposant un panel de réponses imposées, nous sommes consciente que certaines réponses, comme celles portant sur les diverses utilités des tâches à domicile ont peut-être été induites. Si nous avions réalisé des entretiens semi-directifs ou posé de simples questions ouvertes sans propositions, nous aurions certainement obtenu d'autres réponses, surtout de la part des élèves qui n'ont sûrement pas été souvent confrontés à ces thématiques. Néanmoins, le questionnaire s'avère plus avantageux lors d'une étude comparative puisque les questions posées sont ciblées et délimitées. De plus, comme l'indique Pfeuti : « Aucun instrument "valide" ne permet d'approcher la réalité cachée, complexe et subjective des représentations. Il existe toujours un écart entre la connaissance qu'on peut obtenir et la réalité des individus. » (Pfeuti, 1996, p. 23) Afin de réduire cet écart, nous aurions dû utiliser plusieurs méthodes pour recueillir nos données. En effet, à l'heure actuelle, aucune technique ne permet de saisir et identifier les représentations dans leur entier. Comme l'indique Abric (2016), une approche pluriméthodologique est nécessaire pour saisir les trois composantes d'une représentation, à savoir son contenu, sa structure interne et son noyau central.

En ce qui concerne plus précisément la forme de nos questionnaires, nous nous sommes aperçue que certaines questions pouvaient générer quelques difficultés lors de l'analyse et provoquer un biais méthodologique. En effet, à la question sur l'autonomie lors de la réalisation des tâches, nous avons mentionné accepter jusqu'à deux réponses. Une grande partie des élèves ont coché les cases « seul(e) » ainsi qu'une autre réponse. Ceci nous a fait prendre conscience que nous aurions dû imposer une seule et unique réponse dont le choix se serait limité entre « seul(e) » et « avec aide », la nature de l'aide n'étant, au terme de notre analyse, pas pertinente dans le cadre de notre recherche. De plus, un élève a inscrit faire ses devoirs seul et apprendre ses leçons avec ses parents. Dans ce cas, il est complexe d'identifier si l'élève est réellement autonome ou non. Si ses parents ne font que l'interroger, est-il quand même autonome ? Même si la question de l'autonomie n'est pas le point central de notre recherche, elle suscite en nous un grand nombre d'interrogations.

Un autre biais de notre recherche pourrait être le biais de désirabilité sociale (Berthier, 2006). En effet, ce dernier se caractérise par une tendance à vouloir se faire bien voir de façon à obtenir une évaluation positive. Lorsque les enseignants et les élèves ont rempli les questionnaires, ils ont pu répondre ce qui leur donnait la meilleure image, déformant ainsi la vérité. Ce biais a néanmoins été limité par l'anonymat des personnes interrogées.

Notre recherche ne nous permet pas non plus d'identifier les variables influençant les représentations et les pratiques. Nous savons que le contexte socioculturel peut avoir un impact sur les représentations des élèves et les pratiques de l'enseignant. Afin de remédier à ce manquement, nous pourrions, par exemple, interroger les parents des élèves ou encore comparer les élèves issus de milieux socio-économiques différents. De plus, même si nous mentionnons à de nombreuses reprises le lien entre la cohérence ou non des réponses des sujets et le contrat didactique, il nous est impossible de définir clairement la mesure dans laquelle ce dernier a été établi. Il faudrait, pour cela, observer les pratiques de l'enseignant sur une période donnée à l'aide d'indicateurs précis. Nous pouvons, ici, simplement émettre des hypothèses en lien avec les réponses que nous avons obtenues.

6.3 Ouvertures et propositions de pistes de recherches

À la suite de notre analyse, nous avons relevé certaines pistes de prolongements qui nous permettraient d'aller plus en profondeur dans notre recherche.

Afin d'approfondir cette étude, il serait fort intéressant de cerner les facteurs pouvant influencer les représentations des enseignants (nombre d'années d'enseignement, types de tâches à domicile données aux élèves, contexte socioculturel, etc.). Ceci nous permettrait d'émettre des hypothèses quant aux raisons des représentations et des pratiques des enseignants. En effet, les influences que subissent nos représentations sont délicates à déterminer, comme l'indique Jodelet :

Les représentations sociales sont des phénomènes complexes toujours activés et agissants dans la vie sociale. Dans leur richesse phénoménale, on repère des éléments divers dont certains sont parfois étudiés de manière isolée : éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. Mais ces éléments sont toujours organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité. (Jodelet, 2009, p. 52-53)

En nous intéressant plus spécifiquement à ces diverses influences, nous pourrions élargir notre étude à un domaine plus vaste. Nous pourrions comparer les pratiques professionnelles des enseignants en fonction de ces variables.

D'autre part, au travers de ce travail, nous nous sommes à plusieurs reprises interrogée sur l'importance de l'autonomie dans la réalisation des tâches à domicile. En effet, cette notion, qui s'est avérée être le principal point de divergence entre les enseignants et leurs élèves dans chacune des classes, a suscité en nous de nombreuses interrogations. L'autonomie est un élément important dans le développement de l'enfant et ne peut être considérée comme un don. Selon Meirieu (s.d., p. 4), l'autonomie : « se construit dans la rencontre d'éducateurs capables d'articuler [...], une plus grande lucidité sur les valeurs qu'ils veulent promouvoir et un meilleur discernement du niveau de développement de l'enfant et des apprentissages qui peuvent lui permettre de progresser ». L'enfant peut devenir autonome, mais cela demande un investissement de la part des acteurs l'entourant. Il faut le former à l'autonomie, lui apprendre à travailler seul et lui en donner les moyens en fonction de ses propres capacités. « Car l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit dans l'échange avec des personnes plus expertes que soi. » (Maulini, 2000, p. 3)

De plus, nous entendons souvent que les parents ne doivent pas trop intervenir dans la vie scolaire de leurs enfants, que ce n'est pas leur rôle. Toutefois, Maulini émet un bémol quant à ce point. Selon lui : « À trop cantonner l'école dans l'école, on enferme du même coup les familles dans les familles, et on renonce à un levier essentiel de démocratisation : le débat, le partage, l'échange horizontal des savoirs. » (Maulini, 2000, p. 3) Certes, cette clôture permet d'éviter la confusion des rôles, mais est-ce réellement la meilleure solution si l'on place au centre de nos réflexions les apprentissages des élèves ? Ne génère-t-elle pas plus de fossés qu'elle n'en comble ?

Pour terminer, lors d'un de nos stages, nous avons été confrontée à une enseignante ne donnant aucun devoir en mathématiques. Elle réalisait un plan hebdomadaire avec des exercices différenciés. Tous les élèves devaient effectuer les exercices du niveau deux. Les élèves plus faibles pouvaient commencer par le niveau 1 et les élèves les plus « forts » terminer par le niveau 3. Les élèves disposaient de corrigés et pouvaient avancer à leur rythme pendant les périodes de mathématiques et lorsqu'ils avaient terminé leurs activités. La seule contrainte était d'avoir terminé ses exercices au

plus tard le vendredi après-midi. Il serait intéressant de comparer les représentations d'enseignants utilisant ce mode de fonctionnement avec des enseignants travaillant de façon plus traditionnelle.

7. Bibliographie

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, Compétition et représentations sociales*. Cousset : DelVal.
- Abric, J.-C. (dir.). (1994, 1^{ère} éd.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (dir.). (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2004). Pour une approche plurielle du travail scolaire : élèves et étudiants. Présentation. In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°33, p. 3-9.
- Berthier, N. (2006, 2^{ème} éd.). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Bodin, A. (1992). *Réflexions sur les représentations, les conceptions et les compétences*. Recherches en Didactique des disciplines – contribution à la formation des maîtres. Paris : texte d'une intervention faite au colloque INRP.
- Brousseau, G. (2004, 2^{ème} éd.). *Théorie des situations didactiques. Didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec : Le Conseil.
- Département de la Formation et de la Sécurité (DFS). (2016). *Brochure : La relation Famille – École*. Sion : Service de l'Enseignement.
- Dubois, L. et Navarro Dubois, G. (1997). *Les devoirs à domicile : des tâches sans tâches ?* Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/ldes/laurent-dubois/publications/>
- Favre, B. et Steffen, B. (1988). *Tant qu'il y aura des devoirs*. Genève : Service de la recherche sociologique-Genève.
- Fijalkow, J. (2014). *La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain*. Association REDLCT : Recherche en didactiques. Université de Toulouse-le Mirail UMR EFTS, n° 18, p. 45 -56.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Glasman D., Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport public. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Grandserre, S. (2007). *Les devoirs à la maison : une question pédagogique, sociale et politique*. Repéré à www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/devoirsgrandserre.pdf.
- Jodelet, D. (dir.). (2009). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Legendre, R. (2005, 3^{ème} éd.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Loi sur l'enseignement primaire (LEP) du 15 novembre 2013. Repéré à <http://www.lexfind.ch/dtah/128808/FR/411.0.pdf>.
- Maulini, O. (2000). *Entre l'école et la maison. Un seul devoir, la circulation des savoirs*. Bulletin du Gapp, n° 80, p. 24-26.

- Meirieu, P. (2004). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*. Paris : Éditions La Découverte.
- Meirieu P. (s.d). *Autonomie*. Repéré à <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>.
- Meuret, D. et Bonnard, C. (2010). Travail des élèves et performance scolaire. *Revue d'économie politique*, vol. 120, n°5, p. 793-821.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève : Service de la recherche sociologique-Genève.
- Perrenoud, P. (2018, 9^{ème} éd.). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF Éditeur.
- Pfeuti, S. (1996). *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*. Université de Neuchâtel : Sciences de l'éducation.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck.
- Rousseau, J. (1761). *Julie, ou la Nouvelle Héloïse*, V, Lettre III.
- Salamin, O. (1993). Les devoirs à domicile : réflexions... . Sion : Département de l'instruction publique du canton du Valais – Office de recherche et de documentation pédagogiques.
- Thibert R. (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111. Lyon : ENS de Lyon.
- Van Zanten, A. (Dir.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (1984), Interactions sujets situations. 3^{ème} école d'été de didactique des mathématiques. IMAG : Université de Grenoble 1.

8. Annexes

Liste des annexes

Annexe I – Questionnaire enseignant

Annexe II – Questionnaire élève

Annexe III – Grille d'analyse des questionnaires

Annexe IV – Attestation d'authenticité

Annexe I – Questionnaire enseignant

Les tâches à domicile – Questionnaire enseignant

Dans le cadre de mon travail de fin d'études à la HEP-VS, je réalise une recherche qui traite des tâches à domicile (devoirs et leçons) et plus particulièrement des représentations des enseignants et de leurs élèves à ce sujet.

Pour réaliser avec succès une telle recherche, j'ai besoin de vous. C'est pourquoi je vous demande de répondre à ce questionnaire.

Toutes les données récoltées dans le cadre de cette recherche sont traitées de manière à garantir l'**anonymat** des participant-e-s.

Je reste à votre disposition pour tout complément d'information et vous propose à la fin de cette recherche de recevoir des informations supplémentaires si vous le souhaitez.

D'avance je vous remercie pour votre temps et votre collaboration à mon étude.

Athéna Gnoni

Informations générales

Degré enseigné : _____

Nombre d'élèves : _____

Aviez-vous la même classe l'année passée ?

Oui

Non

Les tâches à domicile

J'indique aux élèves le temps qu'ils doivent consacrer à chaque tâche à domicile.

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toujours |
| <input type="checkbox"/> | Presque toujours |
| <input type="checkbox"/> | Rarement |
| <input type="checkbox"/> | Jamais |

Remarque :

Les élèves doivent consacrer en moyenne ... à la réalisation de leurs tâches à domicile chaque jour (devoirs et leçons).

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Moins de 15 minutes |
| <input type="checkbox"/> | Entre 15 et 30 minutes |
| <input type="checkbox"/> | Entre 30 minutes et 1 heure |
| <input type="checkbox"/> | Plus d'une heure |

Remarque :

J'indique aux élèves les méthodes (recherches, utilisation d'outils, règles adaptées, etc.) qu'ils doivent utiliser pour réaliser chaque tâche à domicile.

| | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toujours |
| <input type="checkbox"/> | Presque toujours |
| <input type="checkbox"/> | Rarement |
| <input type="checkbox"/> | Jamais |

Remarque :

J'indique aux élèves les objectifs (nombre de fautes maximum, maîtrise d'une formule, etc.) attendus pour chaque tâche à domicile.

| | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toujours |
| <input type="checkbox"/> | Presque toujours |
| <input type="checkbox"/> | Rarement |
| <input type="checkbox"/> | Jamais |

Remarque :

J'indique aux élèves la façon dont je vérifierai l'acquisition de chaque tâche à domicile après réalisation de ces dernières (interrogations, nombre de fautes, seuil de réussite, etc.).

Ex : Demain j'interrogerai deux élèves pour voir s'ils ont compris la règle de grammaire à ou a (évaluation formative).

| | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toujours |
| <input type="checkbox"/> | Presque toujours |
| <input type="checkbox"/> | Rarement |
| <input type="checkbox"/> | Jamais |

Remarque :

Je corrige les devoirs

| | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toujours |
| <input type="checkbox"/> | Presque toujours |
| <input type="checkbox"/> | Rarement |
| <input type="checkbox"/> | Jamais |

Remarque :

Les tâches à domicile doivent être réalisées de manière autonome (sans aide des parents, répétiteur, etc.)

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Tout à fait d'accord |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt pas d'accord |
| <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord |

Remarque :

Je donne les tâches à domicile à réaliser

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | En début de semaine (pour tout le reste de la semaine) |
| <input type="checkbox"/> | Chaque début de journée |
| <input type="checkbox"/> | En fin de journée pour le lendemain |
| <input type="checkbox"/> | En cours de journée |

Remarque :

Selon moi les tâches à domicile servent principalement à... (Cochez 3 cases maximum !)

- Rattraper le retard
- Mémoriser des contenus
- Apprendre l'autonomie aux élèves
- Créer un lien entre l'école et la famille
- Entraîner ce qui est travaillé en classe
- Identifier les difficultés de l'élève (évaluation formative)
- Faire découvrir, apprendre de nouvelles choses aux élèves
- Compléter le travail fait en classe
- Favoriser la réussite scolaire

Annexe II – Questionnaire élève

Les tâches à domicile - Questionnaire élève

Réponds aux questions suivantes.

- 1) Tu sais comment faire tes devoirs et apprendre tes leçons lorsque tu te retrouves seul(e) à la maison.

| | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toujours |
| <input type="checkbox"/> | Presque toujours |
| <input type="checkbox"/> | Rarement |
| <input type="checkbox"/> | Jamais |

- 2) Tu sais combien de temps passer sur chaque devoir et leçon que tu reçois.

| | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toujours |
| <input type="checkbox"/> | Presque toujours |
| <input type="checkbox"/> | Rarement |
| <input type="checkbox"/> | Jamais |

- 3) Tu sais comment ton enseignant(e) vérifiera que tu as compris tes devoirs et tes leçons le lendemain (corrections, interrogations, etc.).

| | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toujours |
| <input type="checkbox"/> | Presque toujours |
| <input type="checkbox"/> | Rarement |
| <input type="checkbox"/> | Jamais |

- 4) Tu passes en moyenne ... à faire tes devoirs et apprendre tes leçons par jour.

| | |
|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Moins de 15 minutes |
| <input type="checkbox"/> | Entre 15 et 30 minutes |
| <input type="checkbox"/> | Entre 30 minutes et 1 heure |
| <input type="checkbox"/> | Plus d'une 1 heure |



5) Tu fais principalement tes devoirs et étudies tes leçons (Tu peux cocher 2 réponses maximum).

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Seul(e) |
| <input type="checkbox"/> | Avec tes parents |
| <input type="checkbox"/> | Avec des amis |
| <input type="checkbox"/> | Avec un répétiteur (personne qui vient t'aider à faire tes devoirs et apprendre tes leçons) |
| <input type="checkbox"/> | Autre (Qui ?) : |

6) Selon toi, à quoi servent les devoirs et les leçons ?

Coche maximum 3 cases !

- Rattraper le retard de ce que tu n'as pas eu le temps de faire en classe
- Mémoriser des contenus, des connaissances
- Apprendre à travailler seul(e)
- Montrer à tes parents ce que tu fais en classe
- Entraîner ce que tu as appris en classe
- Compléter le travail fait en classe
- Découvrir un nouveau thème que tu aborderas ensuite en classe
- Réussir ton année scolaire / avoir de bonnes notes
- Identifier ce que tu ne sais pas encore faire seul(e)

Si tu as des remarques concernant les tâches à domicile, tu peux les ajouter ici :

Merci beaucoup d'avoir répondu à ces questions !

Annexe III – Grille d'analyse des questionnaires

| Grille d'analyse des questionnaires | | | | | | | |
|---|------------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------|---------------------------|--|--|
| Question 1 : EI. : Tu sais comment faire tes devoirs et apprendre tes leçons lorsque tu te retrouves seul(e) à la maison. Ens. : J'indique aux élèves les méthodes (recherches, utilisation d'outils, règles adaptées, etc.) qu'ils doivent utiliser pour réaliser chaque tâche à domicile. | Toujours ou Presque toujours | | Rarement ou Jamais | | Convergent Non convergent | | |
| | | | | | | | |
| Question 2 : EI. : Tu sais combien de temps passer sur <u>chaque</u> devoir et leçon que tu reçois. Ens. : J'indique aux élèves le temps qu'ils doivent consacrer à chaque tâche à domicile. | Toujours ou Presque toujours | | Rarement ou Jamais | | | | |
| | | | | | | | |
| Question 3 : EI. : Tu sais comment ton enseignant(e) vérifiera que tu as compris tes devoirs et tes leçons le lendemain (corrections, interrogations, etc.). Ens. : J'indique aux élèves la façon dont je vérifierai l'acquisition de chaque tâche à domicile après réalisation de ces dernières (interrogations, nombre de fautes, seuil de réussite, etc.) | Toujours ou Presque toujours | | Rarement ou Jamais | | | | |
| | | | | | | | |
| Question 4 : EI. : Tu passes en moyenne ... à faire tes devoirs et apprendre tes leçons par jour. Ens. : Les élèves doivent consacrer en moyenne ... à la réalisation de leurs tâches à domicile chaque jour (devoirs et leçons). | Moins de 15 minutes | Entre 15 et 30 minutes | Entre 30 minutes et 1 heure | Plus d'une heure | | | |
| | | | | | | | |
| Question 5 : | Sans aide | | Avec aide | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>EI. : Tu fais <u>principalement</u> tes devoirs et étudies tes leçons. Ens. : Les tâches à domicile doivent être réalisées de manière autonome (sans aide des parents, répétiteur, etc.)</p> | | | | | |
| <p>Question 6 : EI. : Selon toi, à quoi servent les devoirs et les leçons ? Ens. : Selon moi les tâches à domicile servent principalement à...</p> | Rattraper le retard | | | | |
| | Mémoriser des contenus, des connaissances | | | | |
| | Apprendre à travailler seul(e) | | | | |
| | Relation avec les parents / la famille | | | | |
| | Entraîner ce qui est fait en classe | | | | |
| | Compléter le travail fait en classe | | | | |
| | Découvrir un nouveau thème | | | | |
| | Réussite scolaire | | | | |
| | Identifier ce que l'élève ne sait pas faire seul | | | | |



Nombre d'élèves ayant coché cet item
Enseignant ayant coché l'item

Annexe IV – Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Monthey, le 14 février 2019

Athéna Gnoni