



HAL
open science

Repenser les devoirs à la maison en classe d'anglais

Anne Cook

► **To cite this version:**

| Anne Cook. Repenser les devoirs à la maison en classe d'anglais. Education. 2016. dumas-01371629

HAL Id: dumas-01371629

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01371629>

Submitted on 26 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

Anglais

Repenser les devoirs à la maison en classe d'anglais

Présenté par Mme Anne COOK

Mémoire encadré par Mme Céline LEBLANC

REMERCIEMENTS

J'adresse tout d'abord mes remerciements à ma directrice de mémoire Mme Céline Leblanc pour son encadrement tout au long de cette étude. Je souhaite également remercier la direction du collège Paul Valéry pour le soutien et l'intérêt porté au sujet ainsi que les collègues qui ont participé et répondu au questionnaire. Je remercie également les parents d'élèves qui ont bien voulu prendre part à cette recherche.

Je remercie tout particulièrement ma sœur et mon mari pour l'intérêt porté au sujet et leur soutien quotidien tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	4
1. LE CONTEXTE PROFESSIONNEL	6
1.1. Contexte large	6
1.2. Au cœur de l'établissement	6
1.3. L'organisation du collège	8
1.4. Les problèmes rencontrés au collège	9
1.5. L'aide aux devoirs	9
1.6. Le contrat d'objectif	10
2. ETAT DE L'ART	11
2.1. La question des devoirs à la maison	11
2.2. Une mesure ministérielle : l'accompagnement éducatif	15
2.3. Contenu des devoirs à la maison	15
2.4. Les impacts des devoirs à la maison	16
2.5. Devoirs à la maison et contexte d'apprentissage	18
3. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE	21
4. METHODE	22
4.1. Constat initial	22
4.2. Participants	23
4.3. Matériel	25
4.4. Procédure	27
4.5. Résultats et analyse des données	29
5. INTERPRETATION DES RESULTATS	37
5.1. Au carrefour des malentendus : les devoirs à la maison	37
5.2. Le travail en classe	40
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXES	48
RESUME	54

INTRODUCTION

Souvent source de tension en classe comme en dehors, le travail à la maison joue un rôle majeur comme le pense Patrick Rayou (2009) dans la consolidation des apprentissages faits en classe. Au cœur des préoccupations du milieu éducatif, notamment à l'heure de la refondation du collège, les recherches menées sur les enjeux liés au travail à la maison restent controversées et génèrent à l'heure actuelle un questionnement perpétuel.

Cette tâche scolaire, que représente le travail à la maison, fait l'objet de nombreuses communications plus ou moins tendues et plus ou moins claires entre élèves, parents et enseignants. En effet, au cours des années, le travail à la maison a pris une part de plus en plus importante au sein des familles notamment des milieux favorisés, et souligne l'interdépendance entre élèves, parents et enseignants dans la réussite de l'élève. Rolande Deslandes et Richard Bertrand (2004) observent l'impact positif de cette relation sur la réussite des élèves dans les milieux favorisés, leur fréquentation de l'école et leurs comportements en classe.

Mais qu'en est-il par contre au sein des milieux défavorisés ? En effet, comme le pense Laurent Ott, la plupart des familles de milieux défavorisés sont fragilisées et isolées (2008) et confrontées quotidiennement à une incompréhension des codes scolaires. Cette difficulté à décoder conduit à une désorientation de ces familles face aux attentes de l'institution au regard des devoirs à la maison et engendre une angoisse croissante face au collège.

Si donc pour certains, le travail à la maison génère indéniablement communication et apprentissage, il est pour d'autres invariablement source de conflits, d'incompréhensions et de malentendus qui faussent toute communication et collaboration entre élèves, parents et enseignants et qui « détériorent la relation enseignant-parents » (Simonato, 2007, p.29). Cette rupture de communication a des effets négatifs sur la réalisation des devoirs à la maison. C'est ce faux départ, que j'ai rencontré cette année, qui m'a poussée à envisager une réflexion sur les manières d'aborder le travail à la maison différemment pour qu'il fasse sens pour tous et contribue à un climat propice aux apprentissages. Car comme le pense Patrick Rayou, « la manière ordinaire de considérer la circulation du travail entre classe et hors-classe n'est pas nécessairement la plus adéquate » (2009, p. 165).

J'ai rapidement pris conscience en ce début d'année de stage que le travail à la maison posait non pas un mais plusieurs problèmes, générant des tensions entre enseignant et élèves, nuisait au fonctionnement de la classe, et marginalisait considérablement certains élèves. Face à un tel constat et dans un souci de faire travailler tous les élèves, j'ai souhaité mener une réflexion sur les devoirs à la maison et leurs impacts sur le travail en classe d'anglais et la mise en activité des élèves. Mes réflexions m'ont menée à m'interroger sur la perception du travail à la maison par les élèves et donc leur rapport au travail en classe et hors classe.

J'ai donc pris différentes mesures dans mes séances afin de concentrer le travail en classe et ne pas avoir recours aux devoirs à la maison. J'ai alors envisagé divers moyens de pérenniser les apprentissages sans pour autant franchir les frontières du collège afin de possiblement réactiver une communication fragile entre élèves, parents et enseignants. C'est par conséquent dans l'optique de repenser les devoirs à la maison que j'entreprends ce mémoire au collège Paul Valéry, en Réseau d'Education Prioritaire, à Valence dans la perspective de développer chez les élèves un rapport aux savoirs autre, avec pour objectif final de les réengager dans un travail personnel.

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation du contexte d'enseignement en Réseau d'Education Prioritaire afin d'en présenter les enjeux. Puis, j'aborderai dans une deuxième partie les théories et les travaux réalisés sur la question des devoirs à la maison afin d'encadrer et d'enrichir mes propres observations et expériences. Je présenterai dans une troisième partie la démarche entreprise pour mener mes expérimentations et en exposerai les résultats. Je poursuivrai avec l'analyse des expérimentations menées afin de mesurer les impacts suite aux changements apportés aux devoirs à la maison sur la performance des élèves lors des tests de connaissances.

1. LE CONTEXTE PROFESSIONNEL

1.1. Contexte large

J'effectue mon année de stage en tant que professeur stagiaire en anglais au collège Paul Valéry à Valence, préfecture de la Drôme et ville la plus peuplée du département. Cet établissement anciennement fréquenté par une population plutôt favorisée, a connu un net changement ces dernières années. En effet, suite à la fermeture de collèges des quartiers périphériques du haut de ville, le collège a été classé REP (Réseau d'éducation prioritaire) en 2015. Il constitue un des 10 établissements de la ville. Il se situe au centre-ville et par conséquent accueille des élèves du centre et des quartiers plutôt favorisés des Faventines mais aussi des quartiers nord, plutôt défavorisés, tels que Fontbarlettes et le Plan. D'autres élèves proviennent pour la plupart de Beaumont les Valence, à l'est, une des onze communes limitrophes à la ville. Situé en plein centre-ville, derrière la gare, le collège est situé en angle de trois rues passantes. Les entrées et sorties des élèves se font donc au ras de la circulation automobile ce qui nécessite une vigilance particulière aux heures de sorties. Cet établissement est à la fois facile d'accès en bus mais difficile en voiture puisque le stationnement est limité et payant. Les personnels déplorent régulièrement l'absence de parking et la difficulté pour se garer alentour. Cette absence de parking pose également problèmes lors des accueils des familles ou réunions diverses et renforce paradoxalement son isolement.

1.2. Au cœur de l'établissement

1.2.1. Les Elèves

Cet établissement est un collège à taille humaine accueillant 463 élèves, dont 220 filles et 243 garçons, de nationalités variées, plus d'une vingtaine de nationalités se côtoient au sein de l'établissement. Une grande majorité d'élèves, près de la moitié, sont externes (207). Les externes sont des élèves du quartier mais aussi du haut de la ville. Ces derniers sont donc soumis aux aléas des horaires de bus et de circulation, ce qui occasionne des retards récurrents en début d'après-midi. Ces élèves sont issus de catégories socio-professionnelles très diverses avec une nette augmentation des CSP défavorisées en 2015 comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Catégories socio-professionnelles des parents des élèves

Distribution par CSP- 2015 2016		
CSP	Collège Paul Valéry	Département 26
Cadres supérieurs et enseignants	19	21.1
Cadres moyens	12	14.3
Employés, commerçants artisans et agriculteurs	18.3	27.3
Ouvriers et inactifs	47.7	33.9
Non renseignés	2.6	3

(Indicateurs APAE et SESPAG)

A titre d'indication supplémentaire, on ajoutera que 42% de l'effectif sont boursiers. Il faut également souligner que plusieurs familles sont en situation très précaire, certaines hébergées provisoirement par les associations d'aide aux réfugiés et demandeurs d'asile. On constate également que le pourcentage d'élèves en retard d'un an et plus à l'entrée en 6ème au collège Paul Valéry s'élève à 13.6 ce qui est considérablement plus important qu'au niveau académique qui lui se situe à 8.7. Le taux de réussite au brevet des collèges¹ reste encore bien en dessous des taux de réussite du département (86.7) et de l'académie (87.9) malgré une nette amélioration en 2015 (72.82).

Même si le public scolaire reste hétérogène, force est de constater que la mixité sociale qui est la « condition même de la mise en œuvre des principes qui instituent l'école française »² diminue et que les familles de Beaumont, qui garantissaient une certaine diversité sociale, optent de plus en plus pour une stratégie de l'évitement. De véritables « murs de verre » existent entre divers groupes au sein même de l'établissement selon leur lieu de résidence, leur niveau de vie, et leur réussite scolaire.

1.2.2. La vie scolaire

La vie scolaire compte 1 conseillère principale d'éducation nouvellement arrivée dans l'établissement et 7 surveillants, dont 3 à temps partiel ainsi que 2 aides effectuant leur service

¹ http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/IMG/pdf/Stats/Fiche_stat_1_brevetJuin15.pdf

² <http://www.education.gouv.fr/cid2030/la-mixite-sociale-a-l-ecole-et-au-college.html>

civique. A cette équipe se joint ponctuellement un éducateur spécialisé qui intervient régulièrement auprès d'élèves en situation de décrochage scolaire et deux AVS (Auxiliaire de Vie scolaire). D'autre part, le collège est l'établissement support pour La Classe Relais, dispositif expérimental qui prend en charge les élèves décrocheurs et leur propose une aide temporaire et adaptée visant à les accompagner afin de leur permettre de réintégrer le système scolaire. Plusieurs incidents et problèmes de violence verbale et physique génèrent de nombreux rapports d'incidents donnant suite à des exclusions, commissions éducatives et conseils de discipline conduisant à des exclusions définitives. 9 conseils de discipline ont déjà eu lieu et ont conduit à 7 exclusions définitives et 2 avec sursis. L'absentéisme est un problème quotidien et en progression au sein de l'établissement. 10% des élèves sont responsables de l'absentéisme lourd.

1.2.3. L'équipe enseignante

L'équipe enseignante se compose de 40 enseignants dont 51 pour cent sont des femmes, ce qui est nettement en dessous du pourcentage au niveau national. L'équipe de langue anglaise est constituée de 5 enseignants, dont un enseignant contractuel à mi-temps et une collègue en charge du Français Langue Etrangère. L'équipe est relativement stable et dynamique et propose de nombreux projets variés ouverts sur les autres. Cependant, les problèmes rencontrés en classe et l'augmentation des difficultés scolaires semblent diviser cette équipe et fragiliser les tentatives de travail collaboratif. En effet, le travail en équipe reste délicat d'où la mise en place du projet Apprenance visant à échanger sur les pratiques pédagogiques de chacun afin d'amener à un co-enseignement disciplinaire ou interdisciplinaire pour pouvoir soutenir les élèves en difficultés et faire face aux problèmes de gestion de classe quotidiens.

1.3. L'organisation du collège

Le collège comprend 5 classes de chaque niveau avec des effectifs en moyenne de 22 élèves par classe. Un dispositif Français Langue Etrangère a débuté cette année au sein du collège avec 13 élèves allophones inscrits au cours. Il comprend également une section bi-langue anglais-allemand composée au total de 62 élèves ainsi que deux classes à PAC théâtre (projet artistique et culturel) en 6^{ème}. Le latin et le grec sont également proposés aux élèves. Il existe également une classe de 3^{ème} DP3. Un dispositif « école ouverte » opère depuis fin août 2015. Dès la rentrée prochaine une Classe à Horaires Aménagés Théâtre ouvrira en 6^{ème}, en partenariat avec la Comédie de Valence. Différents projets menés en dehors des cours tels que la Webradio, la chorale, le club

cinéma, théâtre, grec et l'association sportive sont proposés aux élèves. Les demi-pensionnaires sont ceux qui profitent de ces activités périscolaires et qui développent un sentiment collectif d'appartenance au collège plus important. Malheureusement, pour les élèves venant de Fontbarlettes, rester au collège pour pratiquer des activités reste très difficile à imaginer ce qui les marginalise d'autant plus. Certains restent isolés dans leur classe et s'intègrent difficilement.

1.4. Les problèmes rencontrés au collège

Le collège accueille des élèves rencontrant des difficultés non seulement scolaires mais comportementales et sociales. Ces difficultés prennent de plus en plus d'importance au sein de l'établissement et conduisent à de nombreux incidents et problèmes de comportements qui engendrent une montée des incivilités et phénomènes de violence verbale et physique. De nombreux élèves optent pour l'absentéisme, ou l'auto-exclusion de cours en multipliant volontairement les retards. Le nombre de retenue pour devoirs non faits est important et pourtant il existe un dispositif d'aide aux devoirs.

1.5. L'aide aux devoirs

L'aide aux devoirs est proposée à la pause méridienne mais aussi en fin de journée. Elle est encadrée par des enseignants du collège ou des surveillants. Peu d'élèves y sont cependant inscrits comme le souligne le tableau ci-dessous. La majorité des élèves qui fréquentent l'aide aux devoirs sont des élèves de 6^{ème} et 5^{ème}. Certains élèves fréquentent l'aide proposée dans leur quartier.

Tableau 2 : Inscriptions à l'aide aux devoirs au collège

Jours de la semaine	13h à 14h	16h à 17h
Lundi	2 élèves	4 élèves
Mardi	Aucun	3 élèves
Jeudi	7 élèves	6 élèves
Vendredi	Aucun	3 élèves

1.6. Le contrat d'objectif

Le projet d'établissement s'articule autour de trois axes distincts :

- Les pratiques pédagogiques et la mise en place du projet Apprenance et liaison CM2/ collège ainsi que l'école ouverte.
- L'ouverture culturelle avec les classes à PAC, les séjours ou correspondance linguistiques en Angleterre, Italie, Allemagne et Canada ou projets multiculturels tels que le projet Sénégal.
- La vie scolaire et citoyenneté avec diverses actions tels que l'éco collège, la citoyenneté par l'expression artistique.

2. ETAT DE L'ART

« *Les enfants de la maison récitent leurs leçons*

Et leur psalmodie coule comme eau de source

Ah, quel délice ! »³

Cette image évoquée pour décrire les devoirs à la maison par Jin Shengtian, sage chinois du 17^{ème} siècle, semble bien loin des réalités du monde contemporain. En effet, comment évoquerions-nous aujourd'hui les devoirs à la maison ? L'eau de source se serait-elle transformée en torrent diluvien ? Le chant en lamentations ? Qu'en est-il aujourd'hui ? Délice ou casse-tête ? Plaisir ou obligation ? Utilité ou illusion ? Débat acharné et au combien contradictoire qui reste au centre des préoccupations non seulement du système éducatif français mais qui s'étend aussi à de nombreux pays comme signe d'un profond dysfonctionnement d'un des maillons du système éducatif auquel il est urgent de remédier.

2.1. La question des devoirs à la maison

2.1.1. Définitions : que faut-il comprendre par devoirs à la maison ?

Les recherches autour des devoirs à la maison soulignent l'importance de définir ce terme qui se substitue à d'autres termes tels que le travail en dehors de l'école, le travail scolaire à domicile (Macbeth, 1989) ou le travail personnel. En effet, le terme devoirs à la maison est en lui-même chargé de sens et nécessite que l'on s'appuie sur une définition. Plusieurs définitions sont envisagées par la recherche et mettent en avant une caractéristique commune : *tout travail fait en dehors des heures de classe*.

Selon Legendre, les devoirs sont donc définis comme « 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 des apprentissages récents » (2005, p. 393) Définition qui rejoint celle de Cooper cité par Dominique Glasman qui présente les devoirs comme des « tâches demandées aux élèves par leurs professeurs qui doivent être faites en dehors des heures de cours » (2005, p.27).

³ Maulini, Olivier. Entre l'école et la maison. Un seul devoir. La circulation des savoirs. Bulletin du Gapp, 2000, no 80, p.24-26

Quant à Philippe Meirieu (2004), il identifie les devoirs scolaires comme les devoirs faits à la maison, sans supervision d'un professeur et de ce fait souligne l'absence d'accompagnement pédagogique. Dans son ouvrage intitulé, *Les devoirs à la Maison*, Philippe Meirieu fait un état des lieux des problèmes urgents qu'il est important d'aborder et qui sont liés à ce qu'il nomme le travail à la maison en ce sens « qu'il génère des inégalités ; il renvoie aux parents ou à l'environnement de l'enfant le soin de donner des conseils ou d'apporter des aides que seuls les enseignants sont formés pour assumer ; il engendre une fatigue qui retentit sur la qualité du travail en classe ; il suscite de développement d'activités marchandes qui mettent en péril l'équité de traitement que doit garantir le service public. » (2004, p. 10)

Le travail à la maison doit selon lui être abordé par les enseignants différemment et ne doit en aucun cas être constitué d'une tâche qui n'a jamais été apprise aux élèves mais au contraire être intégré au sein de l'école afin dans un premier temps « d'apprendre à l'école à se passer de l'école » (2004, p. 29)

A l'étranger, les définitions des devoirs à la maison rejoignent celles évoquées en France. Au Canada, les recherches menées par Jean Jacques Doucet définissent les devoirs à la maison comme une activité que l'élève peut mener de façon autonome, sans être dépendant du soutien de ses parents. Un tel soutien s'avère en effet inégal selon le niveau d'instruction, mais aussi selon leur rapport à l'école et aux savoirs scolaires » (2009).

Ces définitions soulignent la complexité du travail à la maison et les questions qu'il soulève quant aux tâches scolaires impliquées, au développement de l'autonomie, au soutien parental tant économique qu'intellectuel, au rapport à l'école et aux savoirs. Sujet de plus en plus controversé et endémique ces 20 dernières années en France comme à l'étranger (Kralovec et John Buell, 1990), les devoirs à la maison demeurent une question incontournable de la refondation du collège et restent en 2016 une préoccupation majeure dans la pratique quotidienne. En a-t-il toujours été ainsi ?

2.1.2. Historique des devoirs à la maison

Un constat indiscutable semble-t-il selon les recherches. Les devoirs à la maison aujourd'hui envahissent le quotidien des familles et prolongent la journée de classe de l'élève, comme le souligne Dominique Glasman « on attend aujourd'hui des enfants qu'ils s'investissent pendant les heures de présence en classe, on attend également d'eux qu'ils prolongent la journée

scolaire le soir dans la sphère familiale. Le travail est en effet censé continuer après la classe, sous formes de leçons et de devoirs » (2005 p.19).

Or il n'en a pas toujours été exactement ainsi puisque dans les collèges jésuites puis napoléoniens, on distinguait le temps de cours du temps d'étude et privilégiait ce temps d'étude. En effet, le temps de classe ne dépassait pas les 4 heures et le reste du temps était consacré à l'étude qui mettait alors en pratique les notions vues en classe sous la supervision d'un enseignant : « Les cours sont très différents de la pédagogie actuelle : on fait un devoir par jour (version grecque, latine, thème latin, vers latins, discours latin) que le professeur corrige et qui est préparé en étude : 4 heures de cours, 7 heures d'étude, ce qui donne une importance considérable au maître d'étude » (Antoine Prost, 2007, p. 2). Au fil du temps, ce temps d'étude se substitue au temps de classe.

Ces vingt dernières années, le taux moyen d'enseignement théorique au collège a augmenté de 3 heures (Maulini, 2008) laissant par conséquent peu de temps à l'élève pour mettre en pratique les notions vues en classe. Bien souvent et d'après un constat établi par Philippe Meirieu, c'est non plus à l'école mais chez lui que la mise en pratique doit se faire puisqu'à l'école « tu écoutes ! » « Car c'est bien ainsi, malheureusement, que l'école fonctionne encore souvent : les élèves viennent assister au cours, puis ils rentrent chez eux pour faire leur travail ! » (2004, p.15). Ce même constat est également souligné par Dominique Glasman : « Quand l'école est finie, on n'en a pas fini avec l'école » (2005, p. 7)

A l'ère contemporaine, il est clair comme le dénonce la littérature que les devoirs à la maison pèsent de plus en plus dans la vie quotidienne des élèves et de leurs parents : « les devoirs ne sont pas sans importance dans la vie des élèves, des parents et des enseignants : il est évident au contraire qu'ils comptent passablement dans la journée de nombreux écoliers et le climat de beaucoup de familles. » (Philippe Perrenoud, 1990, p. 1)

Cet état des lieux nous éclaire sur le fonctionnement même du collège qui s'inscrit semble-t-il dans un modèle transmissif et qui consiste pour les élèves à « assister aux cours, puis rentrer chez eux pour faire leur travail ! » (Philippe Meirieu, 2004, p. 15) Qu'en disent les textes officiels ?

2.1.3. Réglementation des devoirs à la maison : vue d'ensemble des textes officiels

2.1.3.1. Au primaire

Les devoirs à la maison ont toujours été au centre des préoccupations de l'école en France comme le souligne Philippe Meirieu en citant Jules Ferry lui-même qui exhortait les

instituteurs à travailler au coude à coude avec leurs élèves et à ne jamais les laisser seuls face à une tâche à laquelle on ne les avait pas suffisamment préparés (2004, p. 8) Cette volonté de l'école de répondre aux besoins des élèves s'inscrit dans une logique d'accompagnement de l'élève dès l'école primaire et de ce fait résulte en une circulaire qui stipule : « aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe » . (Circulaire du 29 décembre 1956)

2.1.3.2. *Au secondaire*

Si les textes officiels de l'école primaire interdisent formellement le travail écrit à la maison (circulaire de 1956, réactualisée en 1994), ceux du secondaire, quant à eux le préconisent, ce qui semble faire consensus tant du côté enseignant que du côté des parents. En effet, ces derniers voient aujourd'hui dans le travail à la maison un moyen pour leurs enfants d'accéder à la réussite scolaire et donc pour certains de permettre à leurs enfants d'obtenir une identité sociale déterminante comme le souligne Glasman : « C'est l'école qui détermine l'identité sociale de chacun et chacune, celle-ci n'est plus seulement héritée comme elle l'était autrefois » (2005, p. 10).

La réforme Berthoin (cité par Peugny, 2015), votée en 1959, prolongeant la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans, entre en application en 1967 et provoque des changements significatifs du rapport à l'école. La massification du système éducatif engendrée par les effets de cette réforme définit alors encore plus l'école comme le pense Glasman comme le lieu où se décide l'avenir des jeunes (2005), avec des conséquences face à l'échec beaucoup plus lourdes et plus apparentes.

« La brutalité de la réalité sociale » (Rousseau, 2015) qui s'installe alors entraîne des changements socio-économiques profonds modifiant notamment le rapport à l'école et aux savoirs. Dans une société fracturée, où la précarité s'accroît, les familles tout comme les élèves sont par conséquent de plus en plus conscients des enjeux scolaires liés à l'insertion sociale et professionnelle et de l'importance des devoirs à la maison dans la réussite scolaire. Les devoirs à la maison prennent ainsi une place centrale dans les familles, mais aussi au sein des établissements. Dès lors, les directives ministérielles se multiplient et mettent en avant l'importance de répondre aux besoins des élèves et de les accompagner par la généralisation entre autres de l'accompagnement éducatif.

2.2. Une mesure ministérielle : l'accompagnement éducatif

Mis en en place dès 2007 dans les collèges de l'éducation prioritaire, l'accompagnement éducatif se voit offert en 2008 à tous les collèges. Ce nouveau dispositif souligne donc indirectement l'importance des devoirs à la maison. Il fait part d'une volonté de les soutenir en mettant en œuvre un accompagnement éducatif qui propose une aide aux devoirs et aux leçons à tous les élèves volontaires tout au long de l'année. Selon le bulletin officiel du 19 juin 2008, cette aide aux devoirs et aux leçons vise à permettre « aux élèves d'apprendre leurs leçons, de réaliser, au moins partiellement, les devoirs à effectuer à la maison ou d'approfondir le travail de la classe. (...) et est coordonnée ou assurée par des enseignants volontaires. » (B.O 2008)

Ce dispositif reflète indirectement la complexité pour certaines familles à accompagner leurs enfants lors de la réalisation des devoirs à la maison qui deviennent pour une majorité d'élèves impossibles à réaliser seuls : « l'aide apparaît d'autant plus nécessaire que le contenu des devoirs rend souvent problématique, quel que soit son environnement culturel familial, leur réalisation par un écolier ou un collégien qui serait seul pour les faire » (Glasman, 1992, p. 123). Le contenu des devoirs se présente comme un obstacle possible à leur réalisation comme le montre la classification de ces derniers.

2.3. Contenu des devoirs à la maison

2.3.1. Les devoirs écrits

Au collège, même si les leçons prédominent, les travaux écrits sont régulièrement prescrits par certains enseignants parmi les devoirs à faire à la maison. Les diverses recherches sur les devoirs à la maison se sont penchées sur le contenu de ces derniers et toutes semblent s'accorder sur la classification proposée par Lee et Pruitt (cité par Glasman, 2005, p.31) qui suggère de classer les devoirs écrits en quatre catégories principales :

- Les devoirs dits de pratique qui visent à renforcer les acquisitions, comme par exemple faire des multiplications.
- Les devoirs de préparation qui ont pour but de préparer l'élève à des notions qui seront ensuite abordées en classe, par exemple, la lecture de textes variés sur un auteur particulier. De tels devoirs permettent à l'élève d'acquérir des connaissances préalables qu'il pourra utiliser en classe.

- Les devoirs de poursuite qui ont pour but de faire utiliser aux élèves des concepts vus en classe mais dans d'autres situations, c'est-à-dire qui impliquent alors un transfert.
- Les devoirs de créativité qui font davantage appel à l'analyse et l'imagination comme inventer un problème, ou écrire un texte libre.

Cette classification des devoirs à la maison met en évidence le fait qu'une part importante de ces devoirs ne peut être réalisée seul à la maison et posent des problèmes évidents aux élèves surtout ceux en difficultés comme le souligne Perrenoud : « les élèves en difficultés sont facilement démunis lorsqu'on leur demande de faire une recherche, de jouer avec les mots, d'inventer un problème, d'écrire un texte libre, de découvrir un objet insolite ou de mener une petite expérience ou une enquête ». (2004, p. 2)

L'écrit en lui-même n'est pas la seule difficulté à laquelle les élèves doivent se confronter quotidiennement puisque les devoirs oraux même s'ils sont jugés peu attrayants pour l'élève se « révèlent cependant incontournables pour acquérir des automatismes de base » (Glasman, 2005, p. 32), mais sont également ceux qui posent problèmes aux élèves.

2.3.2. Les devoirs oraux

Plus communément appelés, leçons, ils constituent une part importante des devoirs à la maison. Contrairement à ce que beaucoup pensent, ils posent problèmes à nombreux élèves du fait de leur aspect répétitif et ennuyeux. La recherche, surtout québécoise, met en avant la nécessité de positiver le rapport aux devoirs à la maison afin d'avoir comme le nomme Goupil un « impact motivationnel positif » pour aborder les apprentissages (1997). Les tâches demandées aux élèves doivent être suffisamment complexes pour leur permettre de s'engager dans le processus d'apprentissage et ainsi redonner sens aux devoirs à la maison qui continuent d'être source de controverses parmi les chercheurs. L'ensemble des recherches se consacrent en effet soit sur le bien-fondé de ces derniers ou sur les effets néfastes qu'ils engendrent.

2.4. Les impacts des devoirs à la maison

Les diverses recherches tentent de mettre en avant les impacts des devoirs à la maison sur le rendement scolaire, et sur la motivation des élèves.

2.4.1. Réussite scolaire et devoirs à la maison

La recherche du début du XXème met en évidence le fait que l'apprentissage résulte avant tout de la pratique répétitive. De ce fait, les devoirs à la maison sont donc l'occasion de donner de nombreux exercices supplémentaires répétitifs pour permettre le développement des automatismes de base à l'apprentissage. Un tel entraînement est donc susceptible de développer de bonnes habitudes de travail tout en développant le sens de la discipline, tous nécessaires à la réussite scolaire.

D'ailleurs, certains chercheurs tels que Cooper, observent une certaine linéarité entre les devoirs à la maison et le rendement scolaire. Leur analyse insiste sur les effets positifs des devoirs à la maison, surtout lorsqu'ils sont commentés et notés d'après Paschal (1984). Ils démontrent que plus les élèves ont de devoirs, plus grande est leur réussite mais essentiellement à la fin du secondaire. (Cooper, 2001), ce que confirmera l'analyse faite par John Hattie.

John Hattie propose quant à lui une synthèse des facteurs favorisant l'apprentissage dans son ouvrage intitulé *Visible Learning* (2012) et démontre grâce à son analyse que les devoirs à la maison peuvent en effet avoir un impact sur la réussite scolaire mais un impact variable suivant l'âge des élèves et la tâche à exécuter. Il démontre que l'impact des devoirs sur la réussite scolaire est négligeable pour les élèves de primaire mais s'accroît considérablement en secondaire.

D'autres recherches, comme celles de Palardy 1995, cité par Roch Chouinard (2006) mettent en avant l'importance des devoirs à la maison sur la réussite scolaire puisqu'ils permettent aux élèves d'enrichir leurs connaissances et de prolonger le temps des apprentissages jugés insuffisants aux regards des exigences des programmes : « les devoirs pousseraient à apprendre au-delà du curriculum- allongeant le temps consacré aux apprentissages en évitant d'augmenter le nombre d'heures passées à l'école ». (2006, p.319) Mais plus que la quantité de devoirs, c'est la fréquence de ces derniers qui a un impact positif sur le rendement scolaire.

2.4.2. Motivation et devoirs à la maison

2.4.2.1. Effets négatifs

Les recherches mettent en avant le fait que des devoirs inappropriés peuvent en effet nuire à la motivation des élèves et les décourager. Roch Chouinard explique clairement que « Cooper observe que donner des devoirs inappropriés aux élèves peut exercer un effet négatif sur leur motivation, favoriser le découragement, mener au désintérêt et au refus de les faire » (2006, p.316).

Cette recherche rejoint celle de Bryan et Nelson (1994) qui observent que les élèves en difficultés trouvent trop souvent les devoirs trop difficiles et ont tendance soit à abandonner soit à s'en débarrasser. D'autres chercheurs, comme Perrenoud (2004) et Alain Simonato (2007) considèrent que la majorité des élèves font leurs devoirs purement par obligation et par conséquent ne s'engagent pas dans la tâche, ce qui nuit aux apprentissages.

2.4.2.2. *Effets positifs*

Au cours des deux dernières décennies, les chercheurs comme Xu et Corno, (1998) observent le lien, cette fois positif, entre les devoirs à la maison et leur impact sur la motivation des élèves surtout lorsqu'ils sont encadrés par les parents. Ces derniers jouent alors un rôle actif de par leurs encouragements et accompagnement dans le travail hors l'école. On observe également que la valorisation de l'école par les familles a un impact non négligeable sur la motivation de l'élève et son regard sur l'école. Or il n'est pas permis, aujourd'hui plus qu'avant, à toutes les familles d'accompagner leur enfant : « Les devoirs ne conviennent plus dans la société actuelle où les deux parents doivent travailler et où le nombre des familles monoparentales est en augmentation particulièrement en milieu socio-économique défavorisé » (Chouinard, 2006 p. 314).

2.5. Devoirs à la maison et contexte d'apprentissage

Si pour certains, comme Roch Chouinard, les devoirs à la maison sont en effet source de bienfaits puisqu'ils donnent lieu à un moment privilégié entre parents et enfants et aident l'élève à développer son autonomie : « les devoirs contribuent au sens de l'autonomie et au sens des responsabilités tout en favorisant la participation des parents au vécu scolaire de leurs enfants » (2006), ils peuvent aussi avoir des effets néfastes non seulement sur les élèves mais aussi sur l'environnement familial. Les devoirs deviennent alors : « source de fatigue, d'angoisse et de saturation. » (Meirieu, 2004, p. 21).

2.5.1. Devoirs à la maison : malentendus, tensions et conflits

Perçus comme « conteneur à malentendus » par Patrick Rayou (cité par Rousseau, 2015, p.46), les devoirs à la maison sont certes source de conflits entre parents et enfants mais encore plus entre parents et enseignants.

Les directives ministérielles parlent de « partenariat », « coopération », « collaboration », « communication » et même de « co-éducation » dans les textes officiels. Les recherches mettent en avant la nécessité d'établir un partenariat entre l'école et les familles, de renforcer les relations entre parents et enseignants surtout dans les milieux de l'éducation prioritaire où les familles restent très éloignées du système scolaire. On assiste depuis quelques années à une profonde réflexion dans l'enseignement secondaire sur la relation aux parents qui est devenue une activité qui mobilise l'énergie des équipes des établissements.

Les recherches se concentrent sur les moyens de favoriser cette rencontre et évoquent la question des devoirs comme un espace de rencontre entre école et famille, voire « un canal de communication » (Poncelet, 2001) pour d'autres. Or il est clair que dans la plupart des cas, « La question des devoirs crispe la rencontre » (Rousseau, 2015 p. 45). Kralovec et Buell (cités par Perrenoud, 1995) indiquent que la moitié des parents se disputent lors de la réalisation des devoirs et trente-quatre pour cent expriment un sentiment de stress face aux devoirs. Plusieurs explications sont avancées par la recherche, notamment par Perrenoud (2004) qui voit dans les devoirs à la maison un creusement des inégalités sociales des familles.

2.5.2. Devoirs à la maison et creusement des inégalités

Face aux devoirs et leur complexité, de nombreuses familles se trouvent démunies. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer les problèmes que peuvent rencontrer ces familles face aux devoirs. Les familles ne sont pas toutes en mesure de :

- Expliquer une tâche à leur enfant
- Connaître les contenus du travail scolaire
- Décoder les attentes des enseignants
- Comprendre les consignes
- Etablir un rapport aux savoirs et à l'école
- Etre disponible après le travail
- Avoir les ressources économiques nécessaires

Face à ce constat, la recherche avance qu'en effet le rôle des parents n'est pas de faire l'école le soir. Pierre Frackowiak insiste sur la distinction des rôles entre parent et enseignant : « ce n'est pas le même métier, l'un n'est pas le sous métier de l'autre. La co-éducation ce n'est pas faire la même chose, c'est faire autre chose ». (2008) Faire autre chose pour éviter de rapporter à

la maison les mêmes problèmes rencontrés à l'école, pour empêcher que l'école n'envahisse le milieu familial et conduise au décrochage scolaire.

2.5.3. Devoirs à la maison et décrochage scolaire

Une étude menée par Kralovec et Buell (2001) auprès des élèves décrocheurs en secondaire et issus de milieux défavorisés montre, que pour ces élèves, la question des devoirs a été une des principales raisons de leur démobilisation et par conséquent de leur décision d'abandonner l'école. La recherche insiste sur l'importance de préparer les élèves aux devoirs. Patrick Rayou met en avant la nécessité de « se demander comment il faut aider les élèves, tous les élèves, à apprendre » (2015, p.49). Car pour certains, l'univers scolaire demande une « véritable métamorphose pour y entrer » (2015, p 50). Il faut donc se pencher sur d'autres moyens que les devoirs pour favoriser la réussite scolaire ou plus exactement sur les manières d'envisager les devoirs autrement.

3. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE

Force est de constater que les devoirs à la maison tels que traditionnellement perçus et instaurés au collège aident à la réussite de certains élèves mais nuisent à beaucoup d'autres. Il faut donc comme le dit Perrenoud : « si on veut une réelle modernisation des devoirs, passer par un changement qualitatif de l'école, par la construction d'une autre école avec une autre logique ». (1995, p .15)

Comment alors repenser les devoirs en classe d'anglais pour que l'ensemble des élèves progressent ? Comment adapter les séances dans l'optique d'une classe sans devoirs ? Comment faire pour transformer le rapport au travail ? Comment préparer et engager les élèves dans un travail personnel ? Ce sont ces questions qui m'ont amenée cette année à envisager d'instaurer en classe d'anglais d'autres moyens que les devoirs à la maison pour favoriser la réussite scolaire.

4. METHODE

4.1. Constat initial

Face aux nombreux problèmes rencontrés dès septembre et engendrés par les devoirs, j'ai décidé de me concentrer sur cette question controversée. Générateur de conflits en classe comme à la maison, les devoirs constituent pourtant un élément essentiel, voire indispensable pour certains, du fonctionnement des collèves. Cependant, en donnant des devoirs (leçons ou exercices), j'ai immédiatement constaté les points suivants au sein de mes classes :

Types de devoirs :

- Non apprentissage des leçons pour beaucoup d'élèves ;
- Exercices courts ou longs non faits ;
- Devoirs non rendus dans le cas de devoirs écrits plus longs ;
- Recherches non faites.

Communication :

- Informations et communications envoyées à la maison non signées ;
- Observations dans le carnet de correspondance non signées ;
- Non utilisation des outils de communication numérique comme le cahier de texte en ligne ;
- Non utilisation de l'agenda.

Effets sur le fonctionnement de classe :

- Tensions au sein de la classe entre les élèves qui ont fait leurs devoirs et les autres ne facilitant pas l'esprit d'équipe et de collaboration ;
- Mise au travail en classe difficile si retour sur les devoirs et comportement perturbateur ou provocateur ;
- Refus de participer aux activités en classe ;
- Oubli de matériel ;
- Découragement face aux tests de connaissances ou évaluations ciblant des points grammaticaux précis ;
- Démobilisation des élèves et désarroi de certains élèves ;
- Rupture de la communication avec enseignant ;
- Absentéisme ;
- Diminution de l'estime de soi et perte de confiance ;
- Sentiment d'échec, de décrochage dès le début du cours.

4.2. Participants

4.2.1. Les classes choisies pour l'expérimentation

J'ai par conséquent décidé d'expérimenter une classe sans aucun travail à la maison. A cet effet, j'ai choisi ma classe de 4^{ème}, constituée de 20 élèves, issus de milieux sociaux divers dont le profil est présenté en détails ci-dessous.

J'ai également cependant souhaité établir un état des lieux sur la question des devoirs à la maison en interrogeant les trois principaux acteurs impliqués dans les devoirs à la maison ; ceux qui les donnent, c'est-à-dire les enseignants, ceux qui les font, c'est-à-dire les élèves et ceux qui les encadrent, c'est-à-dire les parents. A cette fin, j'ai choisi d'impliquer également les deux classes de 5^{ème} afin d'obtenir un échantillon de réponses plus large.

4.2.2. La classe de 4^{ème}

La classe de 4^{ème} se compose de 11 garçons et 9 filles au total. Mon expérimentation cible plus particulièrement les élèves en très grande difficulté, voire en décrochage. 2 élèves sont dyslexiques et bénéficient d'un PPRE (Plan Personnalisé de Réussite Educative). 1 élève a été déscolarisé pendant 2 ans. Les comportements en classe peuvent s'avérer compliqués. Trois élèves sont exclus régulièrement du collège pour cause de violence à l'égard d'autres élèves ou d'enseignants. Un conseil de discipline a été réuni pour un de ces élèves mais dont la décision finale a permis à cet élève de ne pas être exclu.

Les élèves viennent de catégorie socio-professionnelles diverses mais une majorité d'élèves viennent de milieux défavorisés et ne peuvent me renseigner sur la profession des parents. Sur 20 élèves, 7 élèves sont issus de famille dans lesquelles les deux parents travaillent, 9 dont un seul parent travaille et 4 dont aucun parent ne travaille.

Je rencontre ces élèves 3 fois par semaine le lundi et jeudi de 16h à 17h00 et le vendredi matin de 9h00 à 10h00. Les élèves me rejoignent dans une salle qui m'a été attribuée pour l'année ce qui est définitivement un atout dans le déroulement des classes d'anglais. Il est important de souligner qu'au début de l'année, certains élèves profitent amplement de la récréation de 16h00 pour sortir du collège et ne pas assister au cours d'anglais. Plusieurs autres facteurs m'ont conduit à choisir cette classe :

1. Plus de la moitié de la classe n'apprend pas ses leçons.
2. Plus de la moitié de la classe ne fait pas les devoirs écrits à la maison.

3. La difficulté à communiquer avec les parents : Sur les 20 élèves de la classe, 4 parents sont venus à la réunion d'information ; seulement 3 parents se sont présentés à la remise des bulletins.
4. La difficulté des élèves à se mettre au travail en classe.
5. La difficulté à communiquer avec les élèves en classe.
6. La très faible estime de soi de beaucoup d'élèves et leur sentiment d'être « mauvais, nuls en anglais ».
7. Un absentéisme fréquent pour certains élèves.
8. La diversité des cultures représentées dans la classe puisque se côtoient des élèves en provenance du Kosovo, de la Turquie, de l'Algérie et du Maroc, de Centre Afrique, des Comores, du Cambodge et Laos.

Les résultats de cette classe en début d'année aux tests de connaissances sont donc très faibles, ce qui décourage plus de la moitié des élèves et conduit à des résultats alarmants en tâche finale lors de mon deuxième projet pédagogique qui nécessitait une préparation à la maison.

L'expérimentation menée vise à supprimer tout travail en anglais à la maison et à concentrer le travail en classe car comme le souligne Sylvain Grandserre dans *Les Devoirs à la Maison*, l'école devrait « offrir dans son enceinte, sur son propre temps, des moyens justement adaptés, des solutions aux problèmes des élèves. C'est tout de même mieux que de s'en remettre à d'hypothétiques interventions de parents jouant aux professeurs ou à des officines privées qui surfent sur l'épaisse vague d'inquiétude actuelle. » (p. 2)

4.2.3. Autres participants

4.2.3.1. Les deux classes de 5^{ème}

Dans le but d'établir un état des lieux sur la question des devoirs à la maison, j'ai souhaité déterminer les perceptions des trois acteurs concernés par les devoirs à la maison au sein du collège. J'ai donc élaboré des questionnaires destinés d'une part aux élèves, d'autre part à leurs parents et aux enseignants. Etant donnée la difficulté à entrer en communication avec les parents d'élèves de la classe de 4^{ème}, j'ai décidé d'intégrer à mon expérimentation mes deux autres classes de 5^{ème} composées respectivement de 22 et 23 élèves.

4.2.3.2. *Les parents des élèves*

Les questionnaires envoyés aux parents ont été remplis anonymement et se composait chacun de 5 questions. Sur 65 questionnaires envoyés, 37 ont été complétés et rendus. Sur les 20 questionnaires distribués en 4^{ème}, 5 me sont revenus.

4.2.3.3. *Les enseignants*

Afin de croiser les regards, j'ai donc également distribué un questionnaire aux enseignants du collège, à l'exception des enseignants d'éducation physique puisque ces derniers ne prescrivent aucun travail à la maison. Il a été demandé aux enseignants de répondre anonymement. Sur 32 questionnaires distribués, 18 ont été complétés.

4.3. Matériel

4.3.1. Les questionnaires

J'ai donc souhaité dans un premier temps me pencher sur la question des devoirs à la maison tout d'abord en optant pour une approche générale basée sur des questionnaires adressés aux élèves, parents d'élèves et enseignants. L'objectif étant de croiser les regards sur cette question des devoirs à la maison et de déterminer les positions de chacun pour comprendre les malentendus éventuels. Dans cette optique 5 questionnaires ont été élaborés dont 2 destinés aux élèves de 5^{ème} et 4^{ème} et remplis en classe, 2 destinés aux parents des élèves et le cinquième destiné aux enseignants toutes matières confondues sauf l'éducation physique. Ces questionnaires ont été distribués en trois phases :

Phase 1 : phase de constat

Q1 Le travail à la maison – général (élèves)

Le premier questionnaire destiné aux élèves, effectué avant les remaniements envisagés pour l'étude, visait tout d'abord à déterminer si les élèves faisaient leurs devoirs. Les autres questions avaient pour but d'obtenir un aperçu des conditions et accompagnement parental lors du travail à la maison, du sens donné au travail à la maison par les élèves et de leur motivation. Ce questionnaire anonyme comportait 19 questions dont 1 seule à choix multiple, les autres étant des questions ouvertes.

Q1 bis Parents- Le travail à la maison (leçons, exercices et devoirs)

Le premier questionnaire anonyme destiné aux parents consistait en 5 questions à choix multiples ayant pour objectif de déterminer le point de vue des parents sur le travail à la maison et les problèmes rencontrés. Sur 65 questionnaires distribués, 37 parents ont répondu.

Phase 2 : durant l'étude- Regards croisés

Q3 Elèves 2- devoirs à la maison- Regards croisés- Février

Le deuxième questionnaire adressé aux élèves et non anonyme comportait 9 questions toutes à choix multiples. Les élèves ont répondu en classe au questionnaire. Ce questionnaire visait à croiser les regards de chaque acteur impliqué dans le processus des devoirs à la maison, c'est-à-dire le demandeur, l'acteur et l'accompagnateur.

Q4 Parents 2- Soutien parental- devoirs- anonyme- Février

Ce deuxième questionnaire adressé aux parents se voulait anonyme et se composait de 5 questions dont 1 sur la profession des parents et 4 autres questions à choix multiples. Sur 57 questionnaires envoyés aux parents, 41 parents ont répondu. Le nombre de questionnaires envoyés ayant diminué suite à des absences prolongées d'élèves ou autre arrangement spécifique pris pour certains élèves.

Q5 Enseignants- Devoirs à la maison et communication parents- Février

Ce questionnaire destiné aux enseignants du collège, mis à part les enseignants en Education Physique, comportait 18 questions dont 9 à choix multiples. Le questionnaire a été envoyé à 32 enseignants par courrier électronique et déposé également dans les casiers de chaque enseignant. 18 questionnaires ont été complétés anonymement.

4.3.2. Données relatives à la performance des élèves

4.3.2.1. Les tests de connaissances

Mon étude se focalise sur les performances des élèves de la classe de 4^{ème} lors des tests de connaissances. Les tests de connaissances sont directement liés aux devoirs à la maison puisqu'ils nécessitent un apprentissage des connaissances lexicales, grammaticales ou culturelles. Cet apprentissage, plus communément appelé leçons à apprendre, fait donc partie des devoirs à la maison régulièrement donnés aux élèves dans toutes les matières. Or, les leçons sont ce qui de toute évidence semble poser le plus de problèmes aux élèves surtout lorsque les élèves se trouvent seuls

face à leur leçon. De ce fait, l'externalisation de cet apprentissage devient un obstacle à la réussite des élèves en difficultés qui ne disposent pas des codes nécessaires pour acquérir ces nouvelles notions. Le résultat est alors observable en classe, notamment au niveau des résultats obtenus lors des tests de connaissance. Les faibles performances à ces tests jugés souvent faciles par le corps enseignant engendrent chez les élèves une rapide démobilisation et diminution de l'estime de soi. J'ai donc choisi dans cette étude de déterminer l'impact que pouvait avoir l'apprentissage **en classe** sur les performances des élèves lors des tests de connaissance. La démarche étant d'apprendre aux élèves à se concentrer, à réactiver les connaissances et les mobiliser en classe afin de pouvoir acquérir les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche finale et ainsi les mener sur la voie de la réussite.

Avant la période d'étude, chaque séquence comporte un test de connaissances. Pendant la période d'étude, cet outil d'évaluation est utilisé plus fréquemment, à raison d'une à deux fois par semaine et cible des points précis tel que : un test de lexique, un test de grammaire et un test culturel. Le test est désormais plus court, d'une durée d'environ 5 minutes contre 25 à 30 en début d'année. D'autre part, une inter-correction est immédiatement réalisée par les élèves suite au test, ce qui n'était pas instauré en début d'année.

4.4. Procédure

4.4.1. Suppression des devoirs à la maison

L'expérimentation menée en 4^{ème} vise à supprimer tout travail en anglais hors classe, c'est-à-dire leçons et devoirs écrits, et à concentrer les apprentissages de nature déclarative en classe en reconfigurant les activités et leur déroulement pour que l'élève devienne un acteur dans le processus d'apprentissage.

Face à une classe avec une forte proportion d'élèves qui ne bénéficient pas des conditions ou des attitudes nécessaires à la réalisation efficace des devoirs à la maison et pour lesquels les devoirs à la maison ne font aucun sens, je me suis interrogée sur la nature même des devoirs prescrits. Est-ce le type de devoirs qui en soi fait obstacle ? J'ai donc dû m'interroger sur le type de devoirs prescrits aux élèves en anglais et leur objectif. J'ai pensé que prescrire des leçons constituait une tâche accessible à tous. J'ai alors constaté que l'apprentissage de la leçon hors classe nécessitait un effort de mémorisation que les élèves en difficulté ne pouvaient mener seuls. Cette tâche, en apparence simple, constitue un obstacle majeur à la réussite en classe puisque les

connaissances supposément acquises *hors classe* font l'objet d'évaluation sommative sous forme de tests de connaissance *en classe*. En l'absence de conditions propices à l'apprentissage de ces connaissances et donc face à l'échec lors des tests de connaissance, j'ai réalisé à quel point les élèves en difficulté étaient alors en situation d'échec assuré, avec des effets notables sur le comportement et la motivation en classe.

J'ai donc décidé de supprimer les devoirs et de construire les apprentissages sur d'autres bases que celles du travail à la maison dont je n'ai aucun contrôle. Je suis par conséquent partie de l'hypothèse que la diversité des activités mises en place, en particulier les phases de réactivation, révision, mémorisation et récapitulation, permettent aux élèves d'être acteurs et donc de mieux fixer les nouvelles notions en classe.

4.4.2. Moyens mises en place en classe

Divers moyens ont été mis en œuvre en classe, mais mon étude se concentre plus particulièrement sur les trois points expliqués ci-dessous. Les autres moyens mis en place sont discutés en annexe 6.

4.4.2.1. Rituel de début de cours et réactivation

J'ai choisi d'utiliser mon rituel de début de cours, déjà mis en place, comme une première étape de réactivation du cours précédent et vérification des acquis. Ce rituel consiste à responsabiliser le plus possible d'élèves en leur accordant différents rôles, de ce fait, les engage dans la mise en route de la séance. Il permet à l'enseignant d'être observateur de la classe et ainsi de s'effacer. Un des élèves prend le rôle du professeur lors de ce rituel. Ce rôle m'a permis d'intégrer une phase de rebrassage menée par les élèves. Ces derniers en effet ont alors commencé à intégrer tout d'abord une question simple telle que : « *What did we talk about during the previous class ?* » A cette question, l'élève peut interroger les élèves volontaires. Puis, j'ai demandé aux élèves d'être plus précis et d'interroger sur du vocabulaire, par exemple en demandant : « *Write two words you learned on Monday* » ou « *Find a synonym for ... Give one piece of information about Australia. What is the English for ...?* » Les élèves volontaires sont alors interrogés par l'élève-professeur.

4.4.2.2. Révision et relecture du cours

J'ai également choisi d'intégrer une autre phase de réactivation consistant à poser une question large sur des notions du cours précédent telle que : « *Name one or more cities you remember in Australia* ». Cette phase est individuelle pour permettre à chaque élève de trouver une réponse. Avant de mutualiser les réponses, les élèves se mettent par deux et partagent leurs réponses. De cette manière, l'élève avec le moins de réponses peut élargir son champ de connaissances dans le confort d'un échange entre pairs plutôt que dans l'inconfort d'un échange frontal avec l'enseignant. Cette phase permet ainsi à tous les élèves d'avoir une réponse à partager au moment de la mutualisation. Une fois les réponses mutualisées, les élèves reprennent leurs notes de cours et repèrent les éléments qu'ils avaient oubliés.

4.4.2.3. Mobiliser la mémoire

Comme le déclare Mme Trocmé Fabre dans *J'apprends donc Je Suis* : « Mobiliser la mémoire de l'apprenant, c'est lui permettre d'établir des relations avec ce qu'on lui propose d'apprendre. C'est lui montrer, mieux, lui faire découvrir, l'intérêt, le bénéfice qu'il peut en tirer, le potentiel de découverte, d'exploration, d'innovation de ce champ nouveau dans lequel s'inscrit la langue étrangère" (1993, p. 28)

J'ai décidé d'augmenter la fréquence du nombre de phases de mémorisation dans chaque séance. A l'introduction du nouveau lexique, une phase de mémorisation est réalisée, puis une autre en milieu de séance et une dernière en fin de séance. Ces phases se déroulent alternativement à l'oral puis à l'écrit afin de permettre à tous les élèves de mémoriser adéquatement. Souvent sous forme ludique, ces phases de mémorisation sont dynamisantes et stimulent alors davantage les élèves.

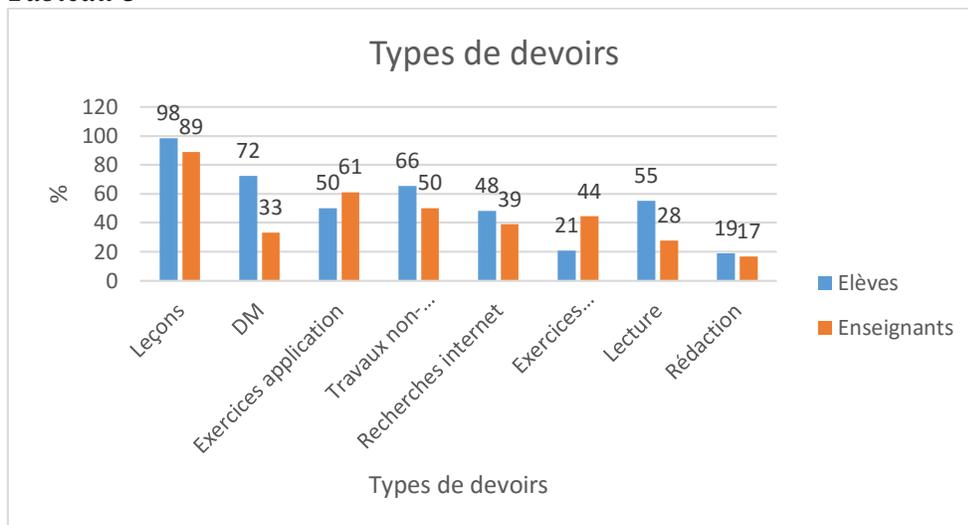
4.5. Résultats et analyse des données

4.5.1. Synthèse des regards croisés sur les devoirs à la maison

4.5.1.1. Perception du type de devoirs par les trois acteurs

Ce tableau compare les réponses des enseignants et celles des élèves quant aux devoirs prescrits.

Tableau 3

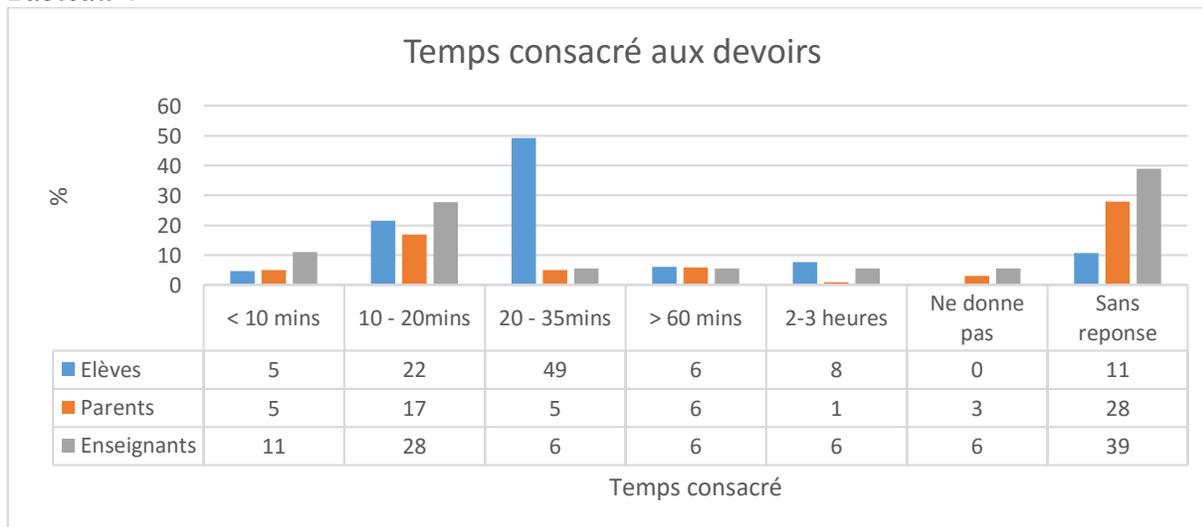


Les résultats démontrent une correspondance entre les élèves et les enseignants au sujet du type de devoirs donnés. En effet, 98 % des élèves disent avoir à étudier leur leçon et 89% des enseignants le confirment. Cependant une disparité émerge au niveau des exercices d'application et d'approfondissement. La perception entre élèves et enseignants diverge également au niveau de la lecture puisque près de 50% des élèves estiment qu'ils ont à effectuer des lectures alors que seulement 28% des enseignants déclarent donner ce type de devoirs.

4.5.1.2. Le temps consacré aux devoirs

Il faut tout d'abord mentionner que 39% des enseignants et 43% des parents qui ont reçu un questionnaire n'y ont pas répondu. Le tableau ci-dessous présente les perceptions des trois acteurs quant au temps que chacun attribue aux devoirs à la maison.

Tableau 4



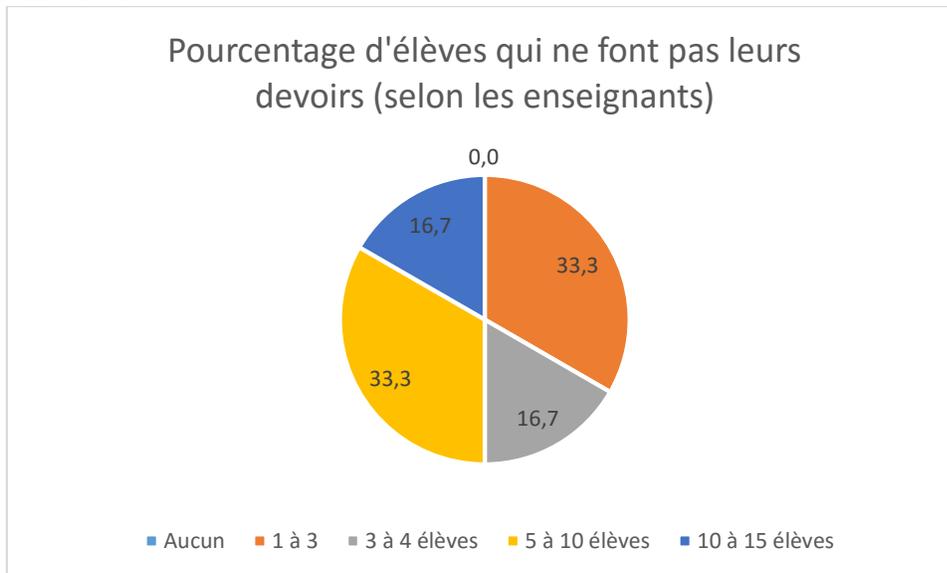
Les réponses données par les enseignants quant au temps que l'élève devrait consacrer aux devoirs à la maison concernent leur discipline. 30% des enseignants déclarent que les devoirs donnés constituent un travail de 10 à 20 minutes par discipline. 22% des élèves déclarent faire entre 10 et 20 minutes de devoirs chaque soir alors que 50 % y consacrent entre 20 à 35 minutes. Si en effet les élèves consacrent 10 minutes par matière, on peut présumer que ces derniers travaillent au moins trois matières par soir.

Une concordance entre les trois groupes apparaît lorsqu'il s'agit des travaux nécessitant plus d'une heure ; en effet 14% des élèves avouent faire plus d'une heure, 12% des enseignants estiment qu'ils donnent plus d'une heure et 11% des parents affirment consacrer plus d'une heure aux devoirs.

4.5.1.3. Proportion des élèves qui font leurs devoirs

Alors que le tableau précédent indique que la quasi-totalité des élèves considèrent qu'ils consacrent du temps aux devoirs, le tableau ci-dessous présente, selon les enseignants, le nombre d'élèves qui ne font pas leurs devoirs dans leur discipline respective.

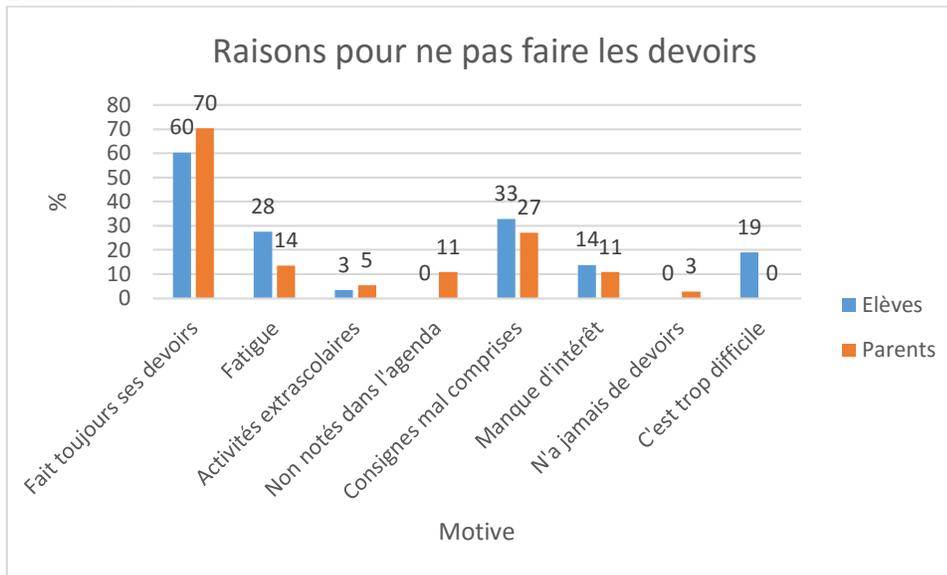
Tableau 5



4.5.1.4. Raisons invoquées pour ne pas faire les devoirs

Le tableau établit une comparaison entre les réponses des élèves et celles de leurs parents. Comme on peut le constater, les divergences entre parents et élèves apparaissent sur plusieurs des raisons données pour ne pas faire les devoirs.

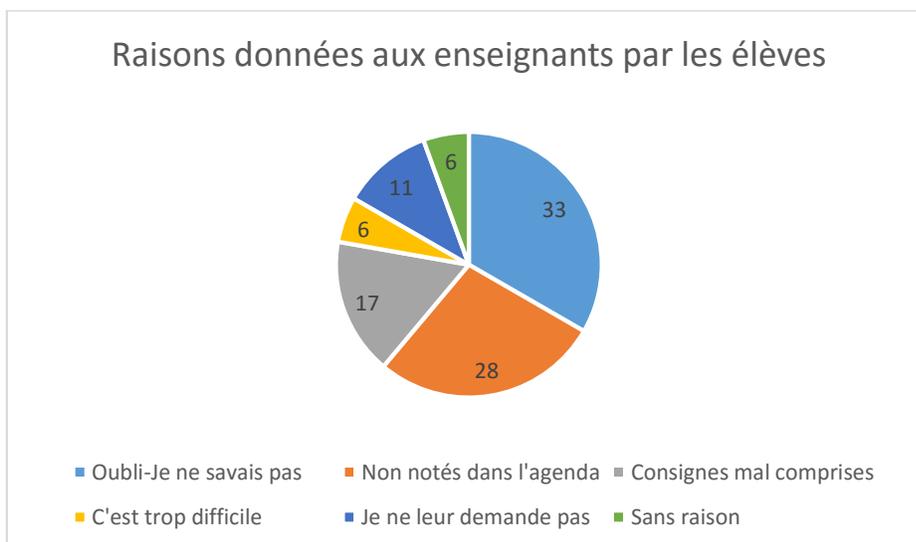
Tableau 6



Les résultats de ce tableau indiquent qu’aucun élève ne dit ne jamais avoir de devoirs à faire mais que 2.7% des parents déclarent que leur enfant n’a pas de devoirs. D’autre part, aucun élève n’avoue ne pas noter les devoirs dans l’agenda alors que 10.8% des parents soulignent ce problème.

Alors que 60% des élèves déclarent toujours faire leurs devoirs, 70% des parents disent que leurs enfants font leurs devoirs. Parents et élèves semblent être d’accord pour invoquer comme raison majeure pour ne pas faire les devoirs l’incompréhension des consignes (29.2% des élèves l’indiquent contre 27% des parents). Il en est de même au niveau du manque d’intérêt comme raison invoquée. Les élèves citent la fatigue comme raison majeure pour ne faire les devoirs (24.6%) alors que seulement 13.5% des parents la nomment.

Tableau 7



Les résultats démontrent que la raison majeure donnée par l'élève aux enseignants vient de ne pas avoir noté ses devoirs dans l'agenda. Or dans le tableau précédent, la raison majeure des élèves et de leurs parents réside dans l'incompréhension des consignes. 33% des élèves invoquent l'oubli comme raison majeure alors qu'ils ne le mentionnent pas auparavant. 11% des enseignants ne demandent pas les raisons des élèves pour ne pas faire leurs devoirs.

4.5.2. Résultats des performances des élèves lors des tests de connaissances

4.5.2.1. Répartition et catégorisation des élèves

Le tableau ci-dessous illustre l'état de réussite des élèves dans la classe. Afin de rendre ce tableau plus facilement lisible, les élèves ont été répartis en trois groupes correspondant à trois plages de résultats obtenus lors de la deuxième séquence de l'année scolaire qui a été réalisée au Trimestre 1, entre le 02/10/2015 et le 09/11/2015 lors des tests de connaissances :

Tableau 8 : Moyennes obtenues par les élèves au trimestre 1

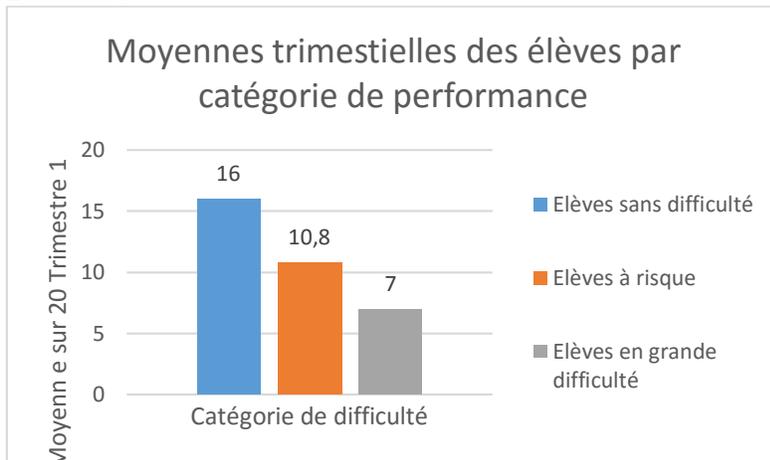
Moyenne obtenue en T1	Classification	Nombre d'élèves par catégorie
13 plus	Elèves sans difficulté	7
10 à 12	Elèves à risque	6
Moins de 10	Elèves en grande difficulté	7
Moyenne classe : 11,28	Classe	20

Cette répartition permet de regrouper les élèves selon leur moyenne. Les élèves avec des résultats entre 10 et 12 ont été considérés comme étant « à risque », alors que ceux dont la moyenne excède 13 à cette période de l'année ont été considérés comme n'ayant pas de difficulté. Cette répartition selon les moyennes obtenues permet ensuite de rassembler les résultats individuels selon cette triple classification et donc d'étudier le comportement global de ces trois groupes d'élèves. Les données brutes servant à construire cette classification sont disponibles dans l'Annexe 1 de ce document.

4.5.2.2. Moyenne par catégorie au premier trimestre

Le tableau ci-dessous établit la moyenne pour chaque catégorie en début d'année, lors de la deuxième séquence de l'année. Ces résultats me servent de point de référence pour déterminer la progression des élèves dans le cadre de ma recherche.

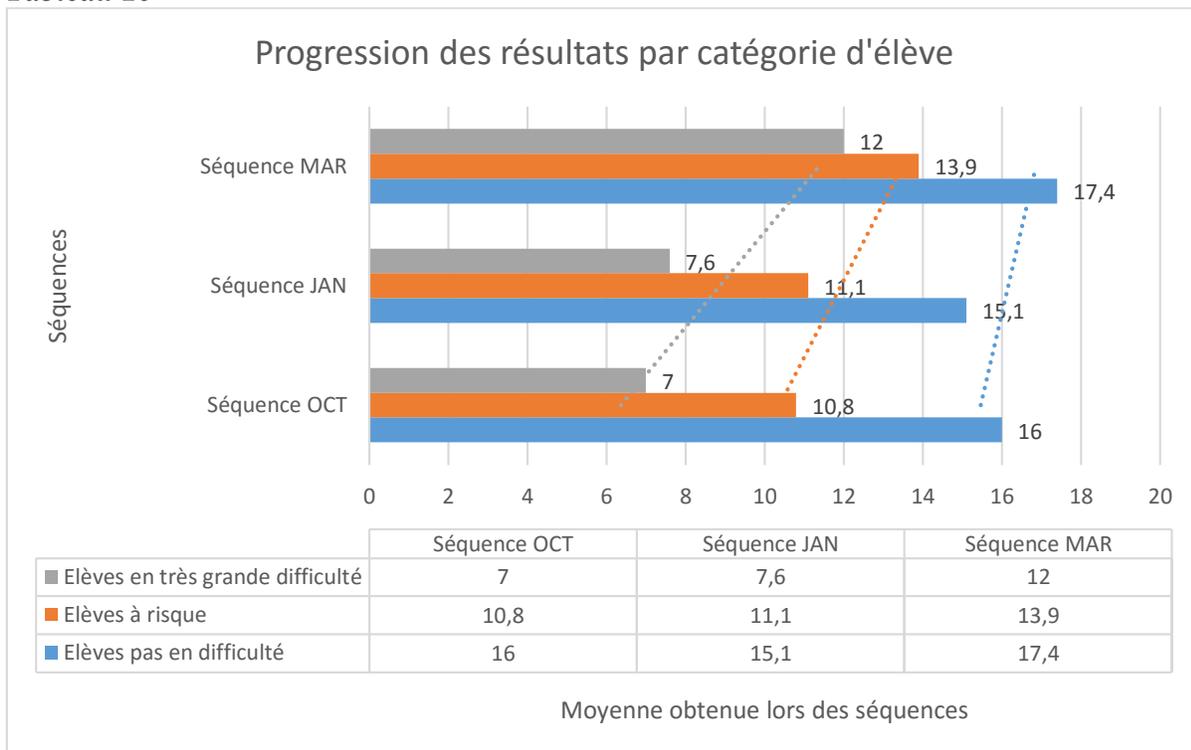
Tableau 9



4.5.2.3. Progression des élèves sur 3 séquences

Le tableau ci-dessous met en avant la progression des élèves par catégorie sur trois séquences, une en début d'année, une en milieu et une dernière une fois les mesures mises en œuvre.

Tableau 10



Les trois séquences utilisées sont des séquences dont les thèmes choisis sont d'un intérêt semblable pour les élèves. La séquence d'octobre est une séquence sur les clubs dans les écoles américaines (*School Clubs in America*), celle de janvier se concentre sur l'Art de la rue en Grande

Bretagne et aux Etats-Unis (*Street Art : Better in or out ?*) et la dernière sur l’Australie (*There is nothing like Australia*). Les tests de connaissances sont tous des tests de même difficulté et sont axés sur le lexique, la grammaire et les faits culturels. Il faut noter une différence cependant dans la longueur des tests à partir de la deuxième séquence. Les tests sont volontairement de durée plus courte. Comme indiqué dans le tableau, la progression des élèves entre la première et deuxième séquence testée est très mitigée voire négative pour les élèves sans difficulté. Les progrès ne sont pas apparents. Par contre, on constate une bonne progression dans les groupes sans difficulté et à risque entre la deuxième et troisième séquence lors de la période de réaménagement des séances. Les changements semblent être bénéfiques à toutes les catégories d’élèves. En effet, les élèves « à risque » obtiennent une moyenne permettant de les re-catégoriser dans la catégorie sans difficulté.

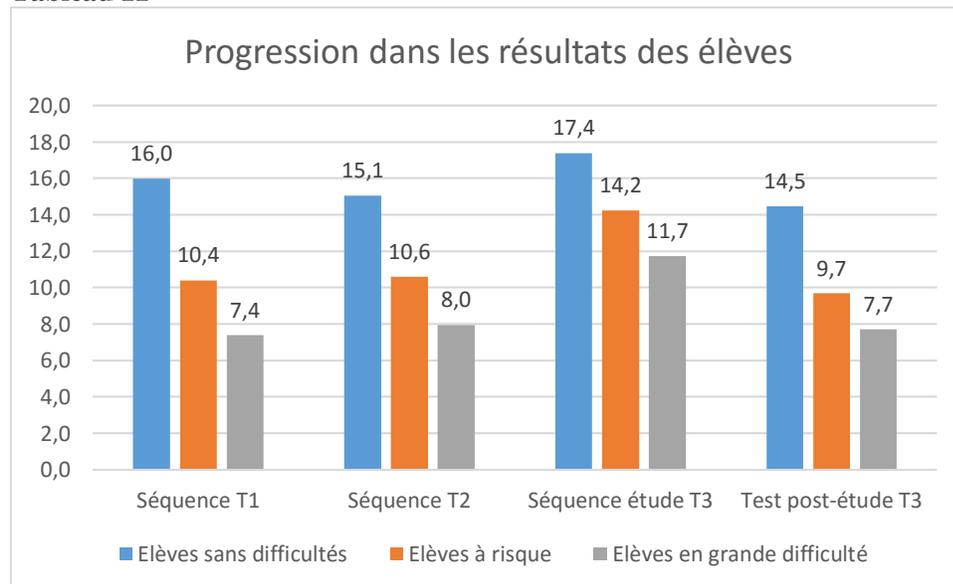
Le progrès le plus significatif se manifeste pour les élèves en très grande difficulté. En effet les résultats indiquent clairement une nette progression de ces derniers entre la séquence de Janvier et la dernière séquence.

4.5.3. Données post-étude

4.5.3.1. Résultats en test de connaissances post-étude

Une fois l’étude terminée, les élèves ont été soumis à un test de connaissances lors de deux séances réalisées selon les modalités en vigueur avant la mise en œuvre des mesures prises pendant la période de l’étude. Les résultats obtenus par les élèves sont présentés dans le tableau ci-dessous, et comparés aux performances obtenues dans les autres périodes analysées.

Tableau 11



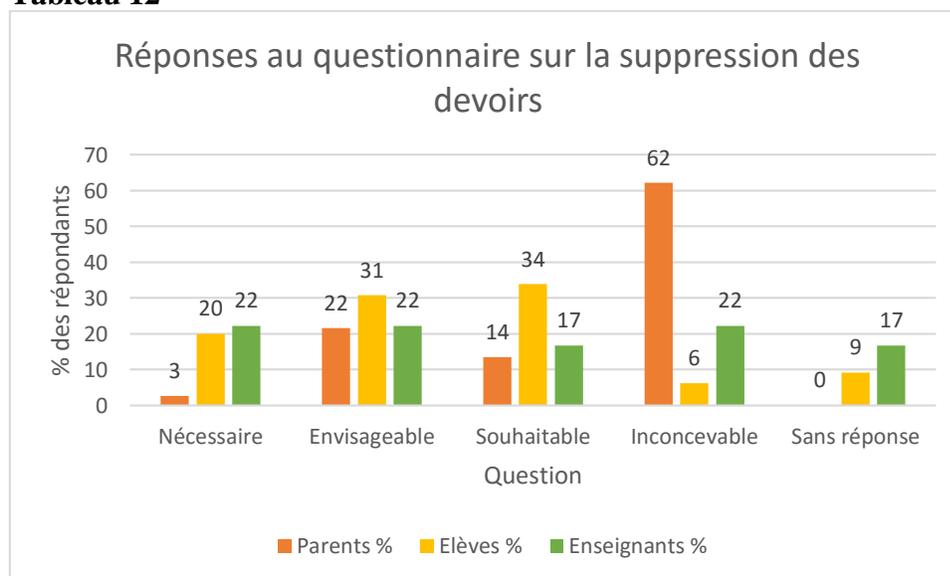
Comme on peut le constater, le retour aux méthodes en vigueur avant l'étude, c'est-à-dire sans phases de mémorisation et de révision, a un impact direct sur les résultats des élèves qui diminuent de façon marquée. Evidemment, le changement de régime d'activité et la confusion éventuelle que ce changement a pu engendrer, peut également avoir eu un impact sur leurs performances. Néanmoins, ceci ne peut expliquer à lui seul une baisse aussi marquée. En effet, les résultats post-étude ressemblent beaucoup à ceux obtenus lors de la Séquence T2 réalisée en Janvier 2016.

On constate aussi que l'écart entre les moyennes obtenues par les trois catégories d'élèves diminue lors de la séquence réalisée dans le cadre de l'étude, alors qu'il semble s'accroître une fois de plus suite à l'absence des phases de révision et de mémorisation en classe.

4.5.3.2. Perception de la suppression des devoirs par les trois acteurs

Le tableau présente la perception des trois acteurs à la perspective de supprimer les devoirs à la maison.

Tableau 12



Les données obtenues pointent un décalage important entre la perception des parents et celui des élèves et des enseignants.

5. INTERPRETATION DES RESULTATS

« Le bon sens et les théories de l'apprentissage nous convainquent assez aisément que le travail fait en classe a besoin d'être consolidé dans un second temps hors de celle-ci et ce d'autant plus que leur progression dans le système scolaire confronte les élèves à des programmes plus lourds. » (Séverine Kakpo et Patrick Rayou, p.44 2010). Or cette pratique banalisée et ancrée dans la culture du système éducatif français ne garantit pas à elle seule son efficacité et résulte également en l'accroissement des difficultés scolaires d'un nombre grandissant d'élèves. A la lumière de ces théories, et dans le cadre de cette étude, j'ai tout d'abord souhaité établir la perspective des trois acteurs impliqués dans les devoirs à la maison afin de déterminer clairement les malentendus soulevés par l'extériorisation du travail scolaire. Trois situations semblent émerger à partir des réponses obtenues dans les questionnaires. Pour les élèves, l'étude démontre trois groupes :

- Ceux qui, sans tenir compte de leurs propres dispositions face aux tâches réalisées à la maison, jouissent d'un soutien adéquat des parents ou d'un niveau d'autonomie suffisant et donc pour lesquels les devoirs peuvent servir de renforcement des apprentissages et augmenter la performance scolaire.
- Ceux qui ne bénéficient pas des conditions, d'encadrement et d'outils de travail adéquats et pour qui les devoirs constituent un obstacle majeur.
- Ceux qui, de leur propre gré ou à cause d'un sentiment d'échec permanent, ne sont plus disposés à faire des travaux, à la maison comme à l'école.

Dans le cas de ces deux derniers groupes, cette démarche menée sous forme de questionnaires fait émerger des distorsions et incompréhensions entre les différents acteurs.

5.1. Au carrefour des malentendus : les devoirs à la maison

5.1.1. La nature des apprentissages (types de devoirs)

Les réponses des enseignants quant à la nature même des devoirs prescrits aux élèves soulignent immédiatement les divergences au sein même de l'équipe éducative. La nature des apprentissages est en effet multiple et si certains ne donnent que des leçons, d'autres ont recours à divers exercices d'application ou de transfert, des recherches, des devoirs maison, des rédactions. Cette diversité au niveau des travaux exigés ainsi que leurs modalités peuvent évidemment s'expliquer en partie par la pluralité des disciplines enseignées au collège. Mais si la nature même

des devoirs donnés ne pose pas de problèmes aux enseignants, elle semble cependant créer des problèmes pour les élèves. En effet leurs réponses démontrent que cette diversité de tâches crée de la confusion et beaucoup d'élèves opèrent un amalgame des types de devoirs. Ils ne peuvent en effet différencier par exemple l'exercice d'application de l'exercice d'approfondissement. Certains types de devoirs sont en effet particulièrement difficiles à accomplir pour certains élèves dont ceux en difficulté. Les réponses des élèves soulignent une incompréhension de la nature même du devoir prescrit et explique en partie leur démobilité face à cette tâche scolaire qui n'a ni sens, ni finalité pour ces derniers.

5.1.2. La finalité des apprentissages

Les questionnaires révèlent notamment l'opacité et la complexité des devoirs à la maison tel que perçu par certains élèves et parents. En effet, comme cité par Rayou, « les finalités poursuivies par les enseignants sont en effet nombreuses et parfois contradictoires » (Cooper, 1989 ; Glasman, 2004).

Les réponses aux questionnaires données par les enseignants permettent d'établir les finalités des devoirs à la maison qu'on peut regrouper selon quatre objectifs principaux :

- Mémoriser et fixer les apprentissages abordés en classe
- Compléter/terminer les travaux démarrés en classe
- S'entraîner/renforcer
- Approfondir/rechercher

Il est clair qu'ensemble, ces types de devoirs nécessitent la mobilisation et la maîtrise d'une grande variété de compétences méthodologiques. Si parmi nos classes certains élèves peuvent compter sur des parents capables de soutenir une mobilisation d'une telle envergure, qu'en est-il des autres élèves qui ne disposent pas de ce soutien ?

Par exemple, comme nous montrent les réponses aux questionnaires, la majorité des enseignants prescrivent des devoirs pour fixer les nouvelles notions vues en classe. Or la nature même de cette tâche nécessite une certaine autonomie de la part des élèves et des stratégies de mémorisation. Les élèves en difficulté sont souvent ceux qui ont besoin de développer leur autonomie et d'acquérir des stratégies, et ceci d'autant plus puisqu'ils sont également ceux qui souvent ne bénéficient pas d'un encadrement capable de leur fournir les conditions nécessaires pour réaliser leurs devoirs. L'apprentissage des leçons, pratique banalisée par les enseignants,

s'avère donc être un problème majeur pour les élèves en difficulté. Il est donc nécessaire de les reconsidérer dans nos pratiques quotidiennes si l'on veut conduire tous les élèves vers la réussite.

Les questionnaires révèlent également que les devoirs à la maison servent aussi et surtout à combler ce qui n'a pas été fait en classe et sont donc un prolongement du cours. Cette extension du cours développe une dépendance entre l'accomplissement des devoirs et l'avancement du cours en classe. Cette finalité accroît les inégalités d'apprentissage puisque, pour les raisons soulevées plus haut, tous les élèves n'ont pas les conditions ou les dispositions nécessaires pour réussir cette tâche extra-scolaire.

Les « devoirs maison » donnés pour transférer les apprentissages et les approfondir sont également une autre finalité. Or pour les élèves en difficulté, un tel travail s'avère bien souvent insurmontable puisqu'ils n'en comprennent généralement pas les consignes. Si la finalité des devoirs à la maison s'avère diverse mais relativement claire chez les enseignants, elle reste opaque chez la plupart des élèves qui ne voient dans les devoirs à la maison qu'une tâche obligatoire à réaliser sans finalité clairement établie. Pour les élèves en difficulté, elle ne fait que transporter la difficulté scolaire au sein du milieu familial qui lui-même ne peut répondre aux exigences d'une telle tâche comme le soulignent les réponses des parents qui disent « ne pas comprendre les consignes ». L'élève en difficulté au collège se trouve ainsi mis en difficulté dans son milieu familial et les incompréhensions se multiplient.

5.1.3. Les distorsions et les incompréhensions

Les réponses obtenues dans les questionnaires démontrent que les devoirs à la maison semblent être en fait basés sur des suppositions de la part de chacun des acteurs, d'où la complexité de ces derniers. Si l'on en juge par le temps consacré aux devoirs à la maison, les perceptions divergent ; chaque enseignant suppose que le temps consacré aux devoirs à la maison sera entre 10 et 20 minutes, ce qui semble banal et nécessaire mais qui omet de prendre en considération les points suivants :

- la charge globale de travail à la maison donné par l'ensemble des enseignants,
- les contraintes des différents environnements familiaux,
- la solitude de l'élève face à son travail.

Quant aux élèves, ces derniers reçoivent la charge globale de travail et voient donc le temps consacré aux devoirs à la maison s'accroître. Les élèves en difficulté doivent alors faire preuve

d'organisation pour surmonter cette surcharge de travail. Or ce sont ces élèves qui ont généralement besoin d'aide pour s'organiser. La majorité des élèves déclarent apprendre leur leçon et ils supposent qu'ils savent leur leçon. Les enseignants, eux, déplorent le manque d'apprentissage des leçons et supposent alors que les élèves ne font pas leurs devoirs. Les suppositions sont donc à la source même des difficultés.

Pour les parents, qui sont présents, certains supposent que leur enfant est autonome et donc n'a pas besoin d'aide. D'autres y consacrent leur soirée et leur week-end. Certains supposent que leur enfant n'a pas de devoirs et donc n'ont pas à s'en soucier. Dans le réel du milieu familial, les devoirs à la maison prennent une dimension autre que celle supposée par les enseignants. D'ailleurs, selon les réponses données, tous les enseignants déclarent que les devoirs donnés peuvent être faits seul à la maison.

Les incompréhensions jaillissent de toutes parts et pour beaucoup génèrent des malentendus quant aux attentes exigées par le système scolaire. L'inintelligibilité des consignes est un problème récurrent qui surgit dans les réponses et qui souligne le climat d'incompréhension qui entoure les devoirs à la maison. Il est évident que si les consignes sont claires pour les enseignants, hors contexte et dans un autre milieu ces mêmes consignes perdent leur sens et entraînent tensions et conflits à la maison. C'est pourquoi j'ai envisagé de ne pas externaliser les apprentissages en classe d'anglais afin de permettre de lever les obstacles qu'ils auraient créés aux élèves en difficulté.

5.2. Le travail en classe

Comme discuté précédemment, différents moyens ont été mis en place en classe d'anglais suite à la suppression des devoirs à la maison. Mon étude s'est intéressée essentiellement à la place du rebrassage et des révisions en début de cours ainsi qu'à l'accroissement des phases de mémorisation.

5.2.1. Les bénéfices sur les performances

Les données recueillies grâce aux tests de connaissances avant la période d'étude montrent assez nettement que ce changement d'organisation a bénéficié à tous les élèves ; bien que les moyennes utilisées comme référence sont basées sur des regroupements de résultats tirés à partir de catégorie d'élèves comme décrit dans la partie 3 de ce mémoire. Nous constatons que toutes les catégories d'élèves ainsi constituées ont effectués des progrès. Les résultats pour les deux

premières séquences en début d'année indiquent que le progrès des élèves dans tous ces groupes a soit diminué ou stagné. Je constate que sans un changement de ma part quant au déroulement des séances et au travail effectué avec les élèves en classe, la plupart des élèves s'engageaient sur la voie de l'échec. Or, une fois la mise en œuvre de cette phase de rebrassage incluant un temps pour la révision du cours, et la mise en place de multiples phases de mémorisation, j'ai pu remarquer de nets progrès dans les performances des élèves. Les résultats des élèves en difficulté obtenus lors des tests de connaissances ont un réel effet positif sur leur travail en classe comme le souligne les productions des élèves en annexe 2.

5.2.2. Effets sur le travail des élèves

La phase de révision permet à chaque élève de se recentrer sur son travail en début de cours. Elle aide aussi l'enseignant, comme j'ai pu le constater, à voir les difficultés des élèves à se repérer dans leur cahier et à apporter des compléments d'information ou tout simplement des corrections. Elle permet aussi aux élèves de prendre un temps de réflexion sur ce qu'ils ont écrits dans leur cahier et de se poser des questions. Ce moment de révision recentre la classe sur sa matière et est un temps qui est apparu nécessaire à la plupart des élèves. Elle facilite l'entrée des élèves dans le cours et les met immédiatement au travail. Même les élèves en difficulté peuvent participer à cette première étape de mise au travail et sont capables de produire, comme souligné en annexe 2 dans les productions des élèves.

L'augmentation des phases de mémorisation permet de mettre tous les élèves plus rapidement au travail car cette tâche leur apparaît accessible. Etant courte, ils se mettent au travail plus rapidement et ils réalisent qu'ils sont alors en mesure d'apprendre. Cet engagement et participation dans l'activité de mémorisation apportent une autre dynamique de classe et stimulent les élèves qui deviennent alors actifs non pas en perturbant le déroulement mais dans leur apprentissage.

La multiplication de ces phases m'a cependant obligée à être plus créative dans la mise en œuvre de ces dernières afin d'éviter qu'un ennui dans la routine ne se développe. C'est pourquoi ces phases sont réalisées sous forme de jeux, de répétition en chaîne, de répétition individuelle, et en groupe à l'écrit comme à l'oral afin d'atteindre le plus d'élèves possibles. Certaines des phases nécessitent également un déplacement physique des élèves qui rompt avec la position traditionnelle des élèves derrière le bureau.

De plus, j'ai pu constater les difficultés de certains élèves à mémoriser et donc pu intervenir régulièrement pour leur proposer des techniques de mémorisation, les encourager et leur montrer les résultats positifs qui émergent de ce travail. Ainsi replacé dans une position de « vainqueur » et non plus de « perdant » l'élève est plus en confiance et se met plus rapidement au travail. L'élève, en n'étant plus seul face à ses difficultés, se met au travail et se concentre alors davantage sur les diverses activités qu'il est en mesure de faire puisqu'il a réussi, par exemple, à mémoriser du lexique. L'élève en difficulté tout comme l'élève sans, trouve alors sa place en classe. Cette participation active en classe, comme je l'ai constaté, réduit considérablement les problèmes de discipline.

En plus de l'effet immédiat et tangible sur les performances des élèves lors des tests de connaissances, ces réaménagements du fonctionnement de classe ont généré plusieurs effets résiduels bénéfiques qui ont renforcé les conditions de réussite en classe.

5.2.3. Limites et perspectives

5.2.3.1. Quelles sont les limites de la recherche menée

Un des obstacles principaux liés à cette étude réside dans la difficulté à obtenir la participation des parents et des enseignants. Une plus grande participation aurait contribué à donner une vue d'ensemble plus réaliste et plus précise sur la question des devoirs à la maison. D'autre part, cette étude se limite à une tâche scolaire spécifique, certes donnée par tous les enseignants, mais qui ne constitue cependant qu'une tâche parmi un ensemble de tâches beaucoup plus vastes prescrits aux élèves sous forme de devoirs.

L'étude se concentre sur une seule classe et il serait sans doute plus scientifique de mener cette étude sur d'autres classes de même niveau avec un groupe contrôle qui permettrait d'obtenir une comparaison plus rigoureuse. La durée de l'étude représente également une limite importante et il serait intéressant d'identifier les impacts sur une année scolaire.

5.2.3.2. Modifications à apporter

A la lumière des réponses données dans les questionnaires, je constate l'importance de la rigueur dans l'élaboration de ces derniers. La formulation des questions et le choix précis du lexique est déterminant si l'on souhaite examiner avec précision les réponses données. Certaines de mes questions étaient ambiguës et laissaient place à un champ d'interprétation trop vaste. De

plus, il est aussi primordial de s'assurer la participation de tous les parents d'une classe ciblée ainsi que celle des enseignants de la classe en question.

Il serait souhaitable d'envisager une étude sur la question des devoirs à la maison de plus grande envergure et interdisciplinaire qui impliquerait deux classes de 6^{ème} à leur entrée au collège jusqu'à la fin de l'année scolaire.

CONCLUSION

Remettre en cause les devoirs à la maison n'est pas sans générer le scepticisme et les craintes des professionnels de l'enseignement tout comme celles de nombreux parents. En effet, une telle transformation du fonctionnement traditionnel qui fait des devoirs un des éléments déterminants de la réussite scolaire vient bouleverser les croyances ancrées dans la culture du système éducatif français. Or, les résultats obtenus m'indiquent qu'il est préférable d'effectuer les apprentissages en classe, sous l'encadrement de l'enseignant qui peut alors diagnostiquer et remédier aux difficultés des élèves sans avoir alors à déléguer son rôle aux parents. La question des devoirs soulève donc celle de notre rôle en tant qu'enseignant et des pratiques mises en place en classe pour assurer ce rôle qui consiste comme le préconise Patrick Rayou à « apprendre à apprendre. » (2009).

L'étude menée au collège souligne bien le lien qu'il est nécessaire d'établir entre travail personnel de l'élève en classe et devoirs à la maison ; en effet comment un élève éprouvant des difficultés d'apprentissage en classe peut-il faire ses devoirs après la classe ? Le travail personnel de l'élève en classe est un point crucial sur lequel il faut se pencher pour pouvoir aborder les devoirs sous un autre angle et apporter des solutions profitables à tous les élèves et ce notamment par la différenciation des devoirs et la diversification des tâches proposées aux élèves en classe.

Cette année, j'ai pu constater la nécessité de diversifier les activités en classe, surtout au niveau des phases de mémorisation, afin de stimuler l'intérêt de tous les élèves et en particulier celui des élèves en difficulté mais aussi afin de développer diverses stratégies d'apprentissage. J'ai également remarqué qu'une mise au travail initiée par les élèves, comme par exemple lors du rebrassage du début de cours mené par un élève, était positive pour les élèves mais aussi pour l'enseignant. Elle permet, en effet, à ce dernier de se positionner en tant qu'observateur et donc de poser un autre regard sur le travail des élèves. Elle facilite chez les élèves la prise de parole et les place rapidement en position d'acteurs.

Même si dans le cadre de cette étude, j'ai effectivement tenté ce qui est pour beaucoup d'enseignants et encore plus de parents, « l'inconcevable » en supprimant les devoirs à la maison, il est clair que cette première tentative m'a persuadée qu'une modification radicale de ces derniers est au contraire tout à fait « envisageable ». Il s'avère donc important de repenser les devoirs à la maison dans une perspective de reconsidération de nos pratiques en classe. A la lumière des

performances des élèves en difficulté suite aux adaptations effectuées en classe, je dirais même que cette modification m'apparaît comme éminemment « souhaitable ».

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal, Edition de la Chenelière.
- Meirieu, Philippe. (2000). *Les devoirs à la Maison. Parents, enfants, enseignants, pour en finir avec ce casse-tête*. Paris : Syros.
- Rayou, Patrick. (2009). *Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.
- Simonato, Alain. (2007). *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages : En finir avec « les devoirs à la maison »*. Lyon : Chronique Sociale.
- Trocmé-Fabre, H. (1992). *J'apprends donc Je Suis*. Paris : Les Edition d'Organisation.

Chapitre

- HATTIE John, (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York: Routledge, p. 234-236.

Articles de revue et articles en ligne

- Chouinard, R., Archambault, J., Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, p. 307-324.
- Cooper, H. (2001). Homework for all – in moderation. *Educational Leadership*, 58, 7, 34-38.
- Doucet, J.J., Utzschneider, A., Bourque, J. (2009). Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays. *Nouveau cahiers de la recherche en éducation*, vol.12, 2, p.227-242.
- Frackowiak, P. (2008). Le « parentd'élève » au cœur des malentendus. *Cahiers Pédagogiques*, 465, p.222-2226.
- Grandserre, S. (2016). Les Devoirs à la maison ...Une question pédagogique, sociale et politique. *Crefe*, p.1-2.

- Kakpo, S & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe, *Education Didactique*, Vol.4, n°2, p. 41-55.
- Kravolec E., Buell J., (2001). “End homework now”, *Educational leadership*, n°58, 7, p. 39-42.
- Maulini, Olivier. (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir, la circulation des savoirs. *Bulletin du Gapp*, no. 80, p. 24-26.
- Ott, L. (2008). Famille-institution : une collaboration obligée ? *Cahiers Pédagogiques*, 465, p. 245-264.
- Paschal, Weinstein, Walberg, (1984). “The effects of homework on learning. A quantitative synthesis”, *Journal of Educational Research*, n°78, 2, p. 97-104.
- Perrenoud, P. (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante. *Educateur*, 10, p.6-8.
- Perrenoud, P. (1990). Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs ? *Educateur*, 7, p.13-15.
- Perrenoud, P. (1995), Sens des devoirs, sens du devoir. Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, *Collection Pédagogies*, p. 125- 133.
- Poncelet, D.,Schillings, P., Hindryckx, G ;, Huart, T ;, Demeuse, M . (2001). Les devoirs : un canal de communication entre l'école et les familles ? *Le Point sur la Recherche en Education*, 20, p.1-18.

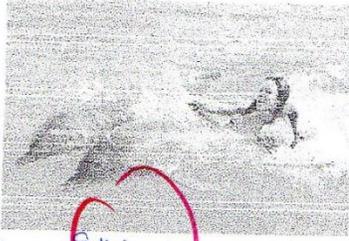
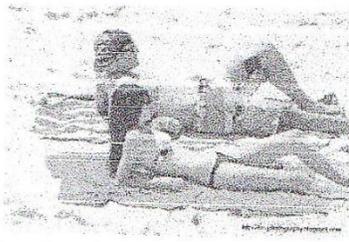
ANNEXES

Annexe 1 : Synthèse des résultats obtenus par les élèves lors des tests de connaissances

Analyse des résultats lors des tests de connaissance avant / pendant / post étude					
		Moyenne	Moyenne	Moyenne	Note
Elève	Catégorie de difficulté	Séquence T1	Séquence T2	Séquence étude T3(A)	Test post-étude T3(B)
Elève 1	Elèves sans difficultés	15,3	13,3	16,5	14,0
Elève 3		18	17	19,0	16,0
Elève 4		16,7	13,2	19,3	14,0
Elève 6		13,2	16,5	15,2	11,9
Elève 7		18,2	16,3	19,0	16,0
Elève 8		16,2	17,3	17,6	14,3
Elève 16		14,2	11,8	15,1	15,0
Elève 2	Elèves à risque	7,3	9,8	15,1	14,0
Elève 5		10,5	4,8	15,1	8,0
Elève 11		9,8	15	14,5	11,2
Elève 12		13	13,7	14,1	10,9
Elève 14		9	9	15,8	10,0
Elève 17		12,8	11,2	10,8	4,0
Elève 9	Elèves en grande difficulté	7	9,5	11,5	4,0
Elève 10		6,2	5,8	14,0	4,0
Elève 13		11,5	11,8	14,0	14,0
Elève 15		7	6,8	8,5	4,0
Elève 18		7,2	5,3	10,9	10,0
Elève 19		7,8	9	12,8	12,0
Elève 20		5	7,5	10,4	6,0
Moyennes globales		11,3	11,2	14,5	10,7

Annexe 2 : Production élève sans révision puis avec révision

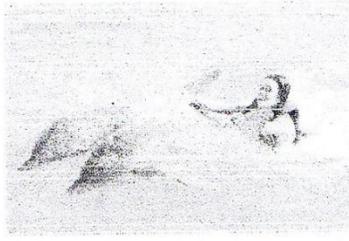
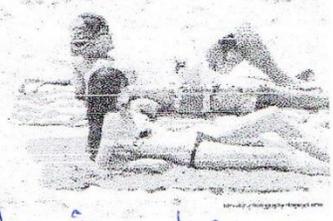
Imagine you are in Australia. Say what you are doing. Give an impression.

 <p>The <u>Swimming</u></p>	
<hr/>	<hr/>

Find a synonym: What are you doing?

Name: _____ Rebrassage avec revision (3min): 3 min

Imagine you are in Australia. Say what you are doing. Give an impression.

	
<p>She is swimming of dolphins of the ocean</p>	<p>She is belongs of the playge</p>

Find a synonym: What are you doing?

Annexe 3 : Questionnaire sur les devoirs à la maison destiné aux enseignants

1. Quel âge avez-vous ?

Entre 20 et 30 ans :		Entre 30 et 40 ans :		Entre 40 et 50 ans :		Plus de 50 ans :	
----------------------	--	----------------------	--	----------------------	--	------------------	--

2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

3. Avez-vous toujours enseigné au collège ?

Oui :		Non :		Autres établissements, précisez :	
-------	--	-------	--	-----------------------------------	--

4. Donnez-vous des devoirs à la maison à vos élèves ?

Oui, toujours :		Parfois :		Non :	
-----------------	--	-----------	--	-------	--

5. Quels types de devoirs ?

Exercices d'approfondissement		Exercices faits en classe et non terminés	
Exercices d'application		Leçons à apprendre	
Rédaction		Devoir maison	
Recherche sur internet		Lecture	
Si autres, précisez :			

6. Pourquoi ?

--

7. D'après vous combien de temps les devoirs que vous avez donnés devraient prendre à un élève de votre classe ?

Moins de 10 minutes		Entre 10 et 20 minutes	
Entre 20 et 35 minutes		Si autres précisez :	

8. Les devoirs maison sont-ils notés ? Pourquoi ?

--

9. Selon vous, les devoirs que vous donnez peuvent-ils être réalisés par vos élèves sans aide des parents ?

Oui, toujours :		Oui, parfois :		Non :	
-----------------	--	----------------	--	-------	--

10. Les devoirs donnés sont-ils faits par vos élèves ?

Oui, régulièrement par tous les élèves		Rarement	
Non, juste quelques élèves		Autres :	

11. Avez-vous des élèves qui ne font jamais leurs devoirs ? Combien par classe ?

--

12. Comment réagissez-vous face au travail non fait ?

Je donne un travail supplémentaire		Je ne réagis pas		J'appelle la famille	
Je donne un avertissement écrit dans le carnet de correspondance		Je donne une heure de colle à l'élève		Autres, précisez :	

13. Connaissez-vous les raisons données par les élèves qui n'ont pas fait leurs devoirs ?

--

14. Accordez-vous un temps de révision en début de cours et pourquoi ?

Oui, toujours		Oui, parfois		Non, jamais	
Autres :					
Pourquoi ?					

15. Les élèves peuvent-ils se servir de leur cahier de cours lors des évaluations ? Pourquoi ?

--

16. D'après vous, les devoirs sont-ils un facteur d'inégalité dans la réussite scolaire des élèves ?

--

17. Une suppression des devoirs à la maison vous semble-t-elle :

Inconcevable		Envisageable		Souhaitable		Nécessaire	
--------------	--	--------------	--	-------------	--	------------	--

Annexe 4 : Questionnaire sur le travail à la maison destiné aux parents

Chers parents,

Dans le cadre de mon année de titularisation, j'ai orienté mon sujet de mémoire autour de la relation parents-enfants-enseignants dans le système éducatif français et je me penche plus particulièrement sur l'aspect du travail à la maison et de sa place actuellement dans la réussite des élèves. Je vais donc devoir vous solliciter afin d'avoir votre ressenti d'une part quant à la communication parents-élèves-enseignants et son rôle dans l'accompagnement des élèves et d'autre part quant à votre implication et perception du travail à la maison. Je vous soumetts un premier petit questionnaire que vous pouvez me retourner par le biais de votre enfant.

En vous remerciant pour votre collaboration,

Le travail à la maison (leçons, exercices et devoirs) Q1- 19 /01

1. Le travail à la maison est-il pour vous :

- contraignant
- très contraignant
- utile
- inutile
- générateur de tensions et de stress
- Un plaisir

2. Supervisez-vous le travail à la maison de vos enfants ?

- Oui, toujours
- Non, jamais
- De temps en temps
- Le travail se fait avec une autre personne

3. Combien de temps consacrez-vous au travail à la maison avec votre enfant ?

- Aucun
- entre 10 min et 20 min par soirée
- Plus de 30 min par soirée
- 1heure tous les soirs
- Autre : ____

4. Une suppression des devoirs à la maison vous semble-t-elle :

- envisageable
- souhaitable
- nécessaire
- inconcevable

5. Quels problèmes rencontrez-vous au moment des devoirs :

- Incompréhension des consignes
- Devoirs non notés
- Cahier de texte en ligne qui ne fonctionne pas
- Manque de temps
- Tension avec votre enfant
- Autres :

Annexe 5 : Questionnaire élèves- Devoirs à la maison- Regards croisés

1. D'après toi combien de temps les devoirs que tu as à faire te prennent par soir ?

Moins de 10 minutes		Entre 10 et 20 minutes	
Entre 20 et 35 minutes		Si autres précisez :	

2. Quelle est la matière où tu as le plus de devoirs ? Tu classes par ordre croissant.

Français		Anglais		SVT		Physique	
Mathématiques		Technologie		Histoire-géographie			

3. Quel est le type de devoirs que tu as à faire ?

Exercices d'approfondissement		Exercices faits en classe et non terminés	
Exercices d'application		Leçons à apprendre	
Rédaction		Devoir maison	
Recherche sur internet		Lecture	
Si autres, précisez :			

4. Est-ce que quand tu fais tes devoirs, tu comprends mieux en classe ?

Oui, toujours		Non, pas vraiment		Parfois	
---------------	--	-------------------	--	---------	--

5. Quelles sont les raisons que tu as pour ne pas faire tes devoirs :

Je fais toujours mes devoirs		Je suis fatiguée		C'est trop difficile	
Je ne comprends pas les consignes		Je ne suis pas intéressé par l'école			

6. Quelles sont les conséquences en classe lorsque tu ne fais pas tes devoirs ?

Le professeur me donne un avertissement dans le carnet		Je le fais en classe		Je suis collé	
J'ai un travail supplémentaire		L'enseignant ne dit rien		Autres :	

7. Est-ce que tu vas à l'aide aux devoirs ?

Oui, tous les soirs		Oui, parfois		Non, jamais		Rarement	
---------------------	--	--------------	--	-------------	--	----------	--

8. Est-ce que l'aide aux devoirs t'aide ?

Oui, toujours		Oui, un peu		Non, pas vraiment	
---------------	--	-------------	--	-------------------	--

9. Une suppression des devoirs à la maison te semble-t-elle:

Inconcevable		Envisageable		Souhaitable		Nécessaire	
--------------	--	--------------	--	-------------	--	------------	--

Annexe 6 : Autres moyens utilisées en classe pour favoriser les apprentissages

Feedback des élèves sur les stratégies d'apprentissage d'une leçon

Au moment de phases de mémorisation, je demande aux élèves d'expliquer comment ils s'y sont pris pour retenir les mots ou les notions. Certains élèves verbalisent alors leur technique et se rendent compte de la manière dont ils apprennent ou n'apprennent pas. Ce processus permet également de mettre en valeur les stratégies d'apprentissages efficaces et de les partager.

Page de couverture de séquence

La récapitulation de fin de séance se fait souvent à l'oral. J'ai donc mis en place une page couverture au début de chaque séquence. A la fin de chaque séance, les élèves y reportent trois nouvelles informations qu'ils ont retenues du cours et peuvent également dessiner cette information (voir annexe). Cette page de couverture devient ainsi plus qu'un simple embellissement esthétique des travaux. Elle sert ainsi pour tous de recueil d'informations globales permettant de se rappeler les notions et les connaissances abordées lors de la séquence, et pour certains elle permet d'investir et de renforcer le processus de mémorisation avec d'autres aspects de leur intelligence.

RESUME

Titre du mémoire : Repenser les devoirs à la maison en classe d'anglais.

Auteur : Anne Cook

Résumé :

Enjeu fondamental du système éducatif français dans l'accès aux savoirs, les devoirs à la maison sont aujourd'hui encore plus qu'hier une question largement controversée qui divisent la recherche en deux groupes : ceux qui considèrent les devoirs comme source d'inégalité et leurs attribuent une part de responsabilité dans le décrochage scolaire et ceux qui au contraire jugent les devoirs comme un élément déterminant à la réussite scolaire. Ce mémoire aborde les devoirs en classe d'anglais et s'interroge sur les manières de faire de la classe d'anglais le seul lieu d'apprentissage pour les élèves en difficulté. Comment en effet repenser les devoirs en classe d'anglais ? Leur seule suppression est-elle la solution ou faut-il aussi envisager la réorganisation des séances d'apprentissage ? Différents moyens mis en place lors des séances pour se passer des devoirs sont discutés afin de déterminer leur impact sur la performance des élèves en grande difficulté lors des tests de connaissance.

Mots clés : Travail personnel, devoirs, apprentissage, mémorisation, réussite scolaire.

Abstract :

Homework remains a highly contentious issue within the French secondary education system. Two opposing views tend to emerge among education professionals in discussions relating to this tool. Those who consider it a source of inequality and a prime factor behind school dropout rates while others view it as a key driver of learning success in secondary education. This thesis therefore focuses on the role of homework in the English classroom and the methods that could be implemented to rebalance our reliance on homework as a motor of successful learning. How can we maintain quality learning while ensuring equitable learning conditions for all? Can we repatriate and reorganise the learning tasks currently assigned beyond the formal school setting without impeding optimal levels of performance? This thesis discusses the different means put in place to compensate for an absence of homework and their impact on the organisation and management of learning projects in the classroom. Performance in knowledge tests is used in the framework of this research as an objective measure of their success or failure.

Key words: Homework, homework tasks, learnings, memorisation, student achievement.