

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Perception du but d'autonomie dans les devoirs chez les élèves du cycle 3

Auteure	Rebecca Münder
Directeur	Prof. Philippe Genoud, co-encadré par Malika Dessibourg, assistante doctorante
Date	Mars 2021

Introduction

Les devoirs sont des tâches scolaires obligatoires à réaliser en dehors des heures de cours (Trautwein & Lüdtke, 2014) et qui sont donnés en adéquation avec le programme scolaire (SEnOF, 2018). Bien qu'il s'agisse d'une pratique ordinaire et ancrée dans la tradition du système éducatif, les devoirs sont débattus et controversés quant à leur efficacité et leur utilité (Fan, Xu, Cai, He & Fan, 2017). Cette dernière peut être résumée en deux grandes domaines : le domaine didactique-méthodique qui vise l'amélioration de la performance des élèves et le domaine pédagogique qui vise à améliorer l'autonomie de l'élève (Trautwein & Lüdtke, 2014). Les études s'attardant sur l'efficacité des devoirs en lien avec la réussite et la performance scolaire sont nombreuses, mais les résultats qui en ressortent sont ambigus et parfois contradictoires, notamment en raison de faiblesses méthodologiques (Trautwein, Köller, Schmitz & Baumert, 2002).

Une piste pour améliorer l'investissement de l'élève dans la réalisation de ses devoirs est de lui permettre de mieux intégrer les buts des devoirs, notamment celui d'autonomie (Miserandino, 1996). En effet, les devoirs sont un travail en autonomie, car l'élève est amené à autoréguler son travail en mobilisant différentes stratégies de métacognition (Trautwein & Lüdtke, 2014). Un moyen de rendre l'élève autonome est d'utiliser un plan de travail (Connac, 2016) afin de lui laisser le choix sur sa gestion du travail, tout en proposant un guidage peu envahissant (Quintin, 2013). Ceci est en lien avec le fait de proposer des devoirs facultatifs pour amener l'élève à autoévaluer ses capacités pour atteindre des objectifs. Lorsque l'élève bénéficie d'un soutien à l'autonomie, il est susceptible de mieux la percevoir (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005).

Ainsi, le but de notre recherche est d'explorer la perception du but d'autonomie en observant également la perception du but d'apprentissage. De plus, nous cherchons à identifier quelles sont les raisons perçues par l'élève de faire ou non les devoirs. Dans un second temps, nous analysons si la mise en place d'un dispositif cherchant à autoréguler l'élève et à le rendre responsable a un effet sur la perception des buts, notamment celle du but d'autonomie.

Méthodologie

Pour mener à bien notre projet, qui s'inscrit dans une recherche pré-expérimentale, nous avons travaillé avec des données quantitatives récoltées auprès des élèves de plusieurs classes d'un même Cycle d'Orientation. Au total 85 élèves, dont 41 filles et 44 garçons, ont participé à la recherche. Le questionnaire auto-rapporté (on-line) a permis d'évaluer la perception des buts d'apprentissage et d'autonomie des devoirs (respectivement la perception de l'inutilité des devoirs) ainsi que les raisons de faire ou non les devoirs dans la discipline du français. Entre les deux passations, les enseignants¹ ont mis en place un dispositif qui a été élaboré en collaboration avec le groupe de recherche de cet établissement scolaire. Ce dispositif (mis en place dans certaines disciplines seulement) suivait comme principe de base de diminuer la quantité de devoirs obligatoires, de donner les devoirs à l'avance et en lien avec des objectifs à l'aide desquels les élèves procédaient à une autoévaluation de leurs compétences en fin de semaine. Dans certaines classes, des devoirs facultatifs ont été proposés. Quatre mois plus tard, le même questionnaire a été distribué aux élèves dans le but d'observer si leur perception avait changé.

¹ Pour des raisons de lisibilité, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes.

Résultats

Nous constatons dans nos résultats (figure 1) que le but d'autonomie évolue peu entre le pré-test et le post-test, alors que le but d'apprentissage diminue plus fortement (et que la perception que les devoirs seraient inutiles augmente en parallèle).

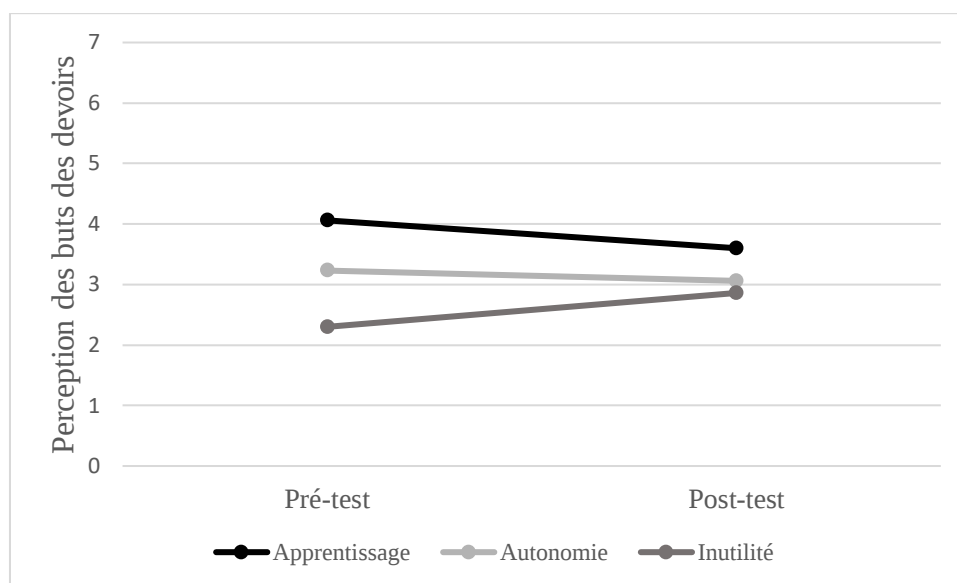


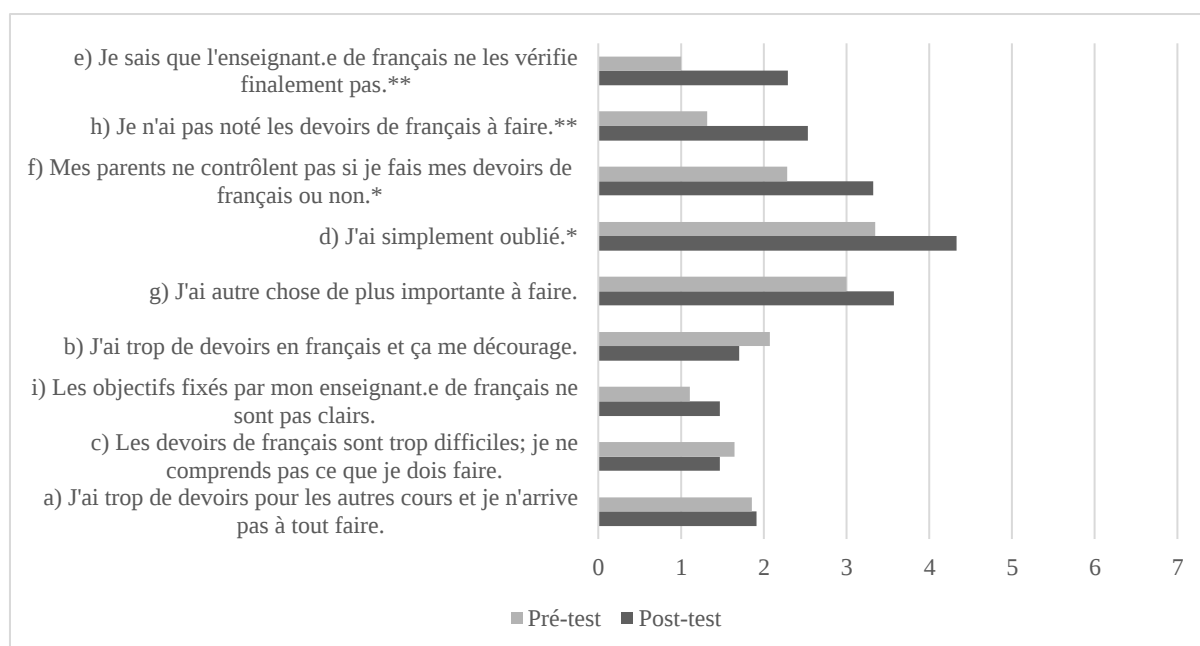
Figure 1 : Évolution de la perception des buts des devoirs en français

En effet, alors que l'évolution de la perception des buts d'autonomie est non significative ($t_{(84)} = 0.81$; *ns*), celles des deux autres mesures l'est (buts d'apprentissage : $t_{(84)} = 2.30$; $p < 5\%$; inutilité : $t_{(84)} = -2.98$; $p < 1\%$). Ainsi, alors que l'hypothèse d'un renforcement de la perception des buts d'autonomie est rejetée, nous constatons que comparativement aux autres mesures, ces buts ne présentent pas le même pattern d'évolution entre le pré-test et le post-test. Cette relative stabilité des buts d'autonomie concerne également les sous-groupes pris en compte et notamment le type de classe ($F_{(2,82)} = 1.51$; *ns*), le genre ($F_{(1,83)} = 3.80$; *ns*) et le degré scolaire ($F_{(1,78)} = 0.93$; *ns*).

Si l'on prend en compte spécifiquement les élèves dont les devoirs étaient facultatifs, nous n'observons ici également aucune évolution significative entre le pré-test et le post-test ($F_{(1,83)} = 0.00$; *ns*). Ainsi, le fait d'offrir plus d'autonomie dans le choix de réaliser ses devoirs

n'a pas de répercussion particulière sur la perception que les devoirs ont pour but de rendre l'élève plus autonome dans ses apprentissages.

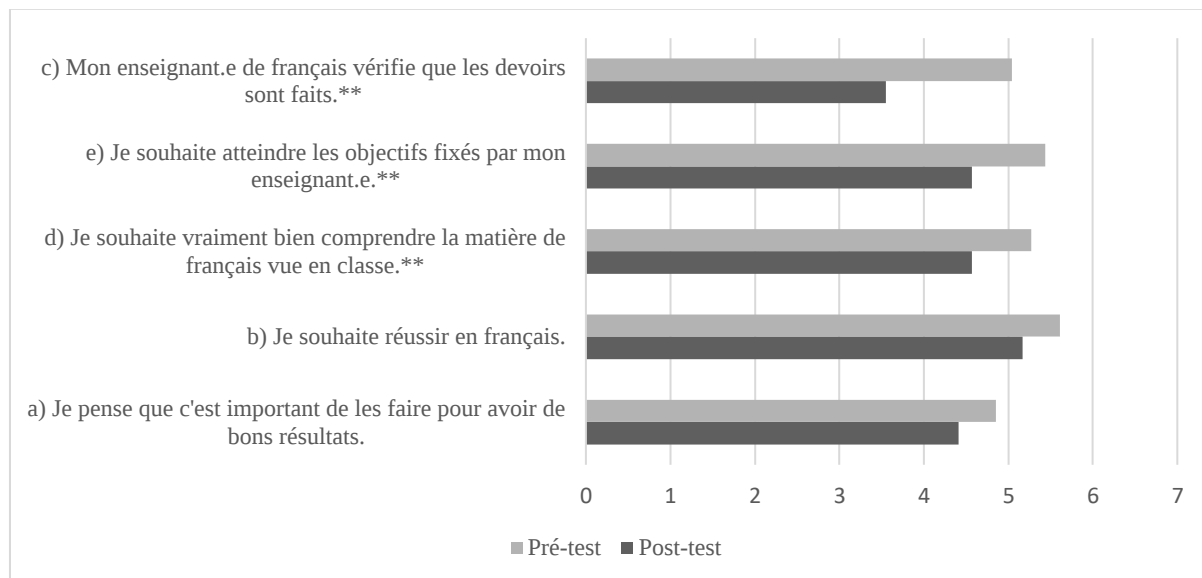
Concernant l'évolution des raisons de ne pas faire les devoirs (figure 2), nos résultats montrent qu'elles augmentent en partie significativement. Les plus grands changements (présentés dans le graphique par ordre décroissant) touchent en premier lieu des aspects liés à la déresponsabilisation de l'élève (oubli et absence de contrôle). Il faut cependant préciser que nous ne savons pas dans la réalité si les élèves ont fait leurs devoirs moins fréquemment suite à la mise en place du dispositif puisque nous n'évaluons ici que les raisons de ne pas faire ses devoirs. Il faut donc retenir ici que les élèves invoquent comparativement moins (en pourcentage) des raisons liées au découragement, au surplus de travail voire à des difficultés de compréhension.



* $p < .05$; ** $p < .01$

Figure 2 : *Raisons de ne pas faire ses devoirs*

En ce qui concerne les raisons positives (figure 3), nous constatons que les élèves évoquent moins fortement ces raisons au post-test qu'au pré-test. Cette observation va donc également dans le sens d'une péjoration de la manière dont ils perçoivent l'école en cours d'année. Pour rappel, nous ne savons pas dans les faits si les élèves ont davantage investi leurs devoirs au post-test comparativement au pré-test. Toutefois, la dimension la plus concernée touche aussi la déresponsabilisation liée à une diminution du contrôle par l'enseignant.



* $p < .05$; ** $p < .01$

Figure 3 : *Raisons de faire ses devoirs*

Conclusion

Notre recherche a cherché à mieux comprendre l'impact que pouvait avoir un dispositif visant à davantage responsabiliser les élèves face à leurs devoirs en améliorant la qualité des objectifs visés tout en diminuant la quantité de devoirs donnés. Si le dispositif n'a pas directement atteint le changement postulé au départ, nous constatons tout de même que malgré la dégradation de la manière dont les élèves appréhendent le travail scolaire (déclin en cours de l'année également mise en évidence dans d'autres recherches, notamment en ce qui concerne la motivation scolaire), les buts d'autonomie restent stables. L'absence d'un groupe contrôle ne permet pas de confirmer que le dispositif a permis de maintenir à flots ce but d'autonomie, hypothèse que l'on peut raisonnablement postuler.

Notre travail met également en lumière le fait qu'offrir plus d'autonomie dans la réalisation des devoirs n'amène pas forcément une perception que les devoirs ont pour objectif de former à cette autonomie. Les raisons invoquées par les élèves de faire (ou non) leurs devoirs peuvent laisser penser à une certaine déresponsabilisation de leur part. Le fait que les devoirs aient été facultatifs pour certains élèves les ont sans doute amenés à « profiter » momentanément de la

situation. A plus long terme cependant, s'attribuer à soi-même le fait de ne pas les réaliser devrait être à même de leur faire prendre conscience de leur responsabilité dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, en parallèle à la mise en place de ce type de dispositif (qui serait du reste à proposer pour l'ensemble des devoirs) un accompagnement doit être fait afin de mieux éclairer les élèves sur les objectifs d'autonomie des devoirs et de développer chez eux des stratégies d'autorégulation efficaces. À l'avenir, d'autres approches et dispositifs devraient être testés, en prenant notamment en compte des mesures permettant d'examiner leur impact sur la qualité des apprentissages et sur les attitudes des élèves face à leurs apprentissages.

Bibliographie

- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et Socialisation*, 41, 1-18.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54.
- Miserandino, M. (1996). Children Who Do Well in School: Individual Differences in Perceived Competence and Autonomy in Above-Average Children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Quintin, J.J. (2013). L'autonomie en question(s). *Les Langues Modernes*, 107(4), 17-29.
- SEnOF (Service de l'enseignement obligatoire de langue française). (2018, juillet). *Instructions pour les devoirs à domicile 3H à 11H*. Consulté le 15 août 2019 sur https://www.friportail.ch/fr/system/files/sadm/docs/Instructions_Devoirs_a_domicile_C1-C3_20180706.pdf
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2014). Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben—Herausforderungen und Chancen. In C. Rohlfs, M. Haring & C. Palentien (Eds.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (pp. 275-288). Wiesbaden : Springer Fachmedien.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.