

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Impact d'un dispositif sur la perception des buts des devoirs en mathématiques chez les élèves du cycle 3

Auteure	Fiona Di Donato
Directeur	Prof. Philippe Genoud, co-encadré par Malika Dessibourg, assistante doctorante
Date	Avril 2021

Introduction

Les devoirs sont un sujet qui suscite des controverses (Archambault, Chouinard, & Rheault, 2006). En effet, certains spécialistes admettent qu'ils ont une importance capitale dans l'apprentissage des élèves (Czerniawski & Kidd, 2015 ; Cooper, 2001), d'autres, au contraire, estiment qu'ils créent des inégalités et qu'ils surchargent de travail scolaire les enfants, engendrant ainsi de la frustration chez les apprenants (Perrenoud, 2004). Outre ce débat, un autre aspect concerne le fait que les enseignants¹ remarquent qu'un certain nombre d'élèves ne font pas leurs devoirs pour diverses raisons (Xu & Yuan, 2003 ; Hinchey, 1996). Pour comprendre ce phénomène, certains chercheurs ont décidé de se focaliser sur un élément peu étudié et qui pourrait fournir certaines explications concernant cette non-réalisation des devoirs de la part des élèves. Il s'agit de l'étude de la perception des élèves quant à leurs devoirs (Warton, 2001). De plus, plusieurs auteurs ont relevé le fait que la perception qu'ont les élèves de leurs devoirs peut agir sur leur motivation et sur leur investissement (Rousseau, Deslandes,

¹ Dans le but de ne pas alourdir le texte, le genre masculin est utilisé comme générique pour cette synthèse.

Hardy, Fournier, & Bergeron, 2011). Ainsi, des perceptions positives permettraient aux élèves d'identifier et de comprendre les enjeux des devoirs (Viau, 2009).

Afin de conscientiser les élèves sur les buts des devoirs, une réflexion doit être menée en ce qui concerne cette perception des tâches à effectuer à la maison. Il semble ainsi pertinent que les enseignants puissent questionner leurs méthodes didactiques et éventuellement être amenés à changer certaines de leurs habitudes concernant leur manière de donner les devoirs. Accompagnant une équipe d'enseignants qui cherchent à trouver diverses solutions pour mieux aborder la question des devoirs avec leurs élèves, l'objectif de notre travail est de comprendre si leur changement de pratiques – en particulier la mise en place d'un dispositif dans certaines classes – peut avoir un impact positif sur les perceptions des élèves. Ainsi, dans le cadre de notre travail, nous nous sommes intéressée à la façon dont les élèves du cycle 3 perçoivent les buts d'apprentissage, les buts d'autonomie et d'inutilité des devoirs en mathématiques. Notre recherche vise également à constater l'évolution des raisons qui poussent les élèves à effectuer ou non leurs devoirs de maths et ceci par rapport au dispositif mis en place.

Méthodologie

Un groupe de réflexion autour des devoirs a été formé au sein d'un cycle d'orientation fribourgeois. Deux dispositifs distincts ont été mis en place pour expliciter davantage les objectifs des devoirs et responsabiliser les élèves en leur offrant une certaine autonomie : le dispositif A propose à l'élève une fiche auto-évaluative par devoir hebdomadaire donné (ce dernier étant ensuite corrigé en plenum), tandis que le dispositif B favorise les exercices à choix (avec contrôle régulier des devoirs de chaque élève).

Notre recherche porte sur une partie des données concernant les maths, seules les classes des enseignants concernés par cette discipline ont été prises en compte. Nous avons au total 88 élèves âgés de 12 à 16 ans, dont 43 filles et 45 garçons.

Nous avons mesuré au travers d'un questionnaire en ligne la perception des buts d'apprentissage, d'autonomie, d'inutilité et également les raisons d'effectuer ou non les devoirs de maths. Le questionnaire a été passé une première fois (pré-test) au mois de janvier. Puis, le dispositif a été mis en place (pendant trois mois minimum) par les enseignants du groupe de travail dans leurs classes respectives. Finalement, les élèves ont répondu au même questionnaire une deuxième fois de fin mai à début juin (post-test).

Résultats

Nos résultats (voir figure 1) démontrent que pour les buts d'apprentissage, le dispositif B (exercices à choix) subit une augmentation des scores alors que pour la variante A (fiche auto-évaluative), les scores baissent au post-test ($F_{(1,71)} = 6.49$; $p < 5\%$). De manière analogue, en ce qui concerne la perception d'inutilité des devoirs, la variante A ne subit presque aucun changement, alors que pour la variante B, les scores baissent ($F_{(1,71)} = 6.65$; $p < 5\%$). Aucun changement significatif n'est observé pour la mesure des buts d'autonomie ($F_{(1,70)} = 0.76$; *ns*).

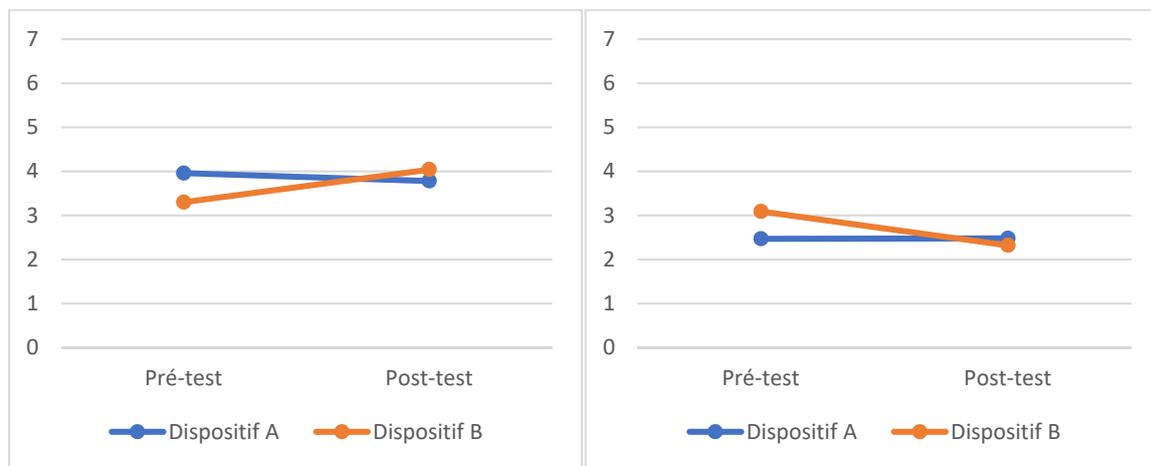


Figure 1. Perception des buts d'apprentissage (à gauche) et d'inutilité (à droite) selon le dispositif A et B

Ainsi, le dispositif B (favorisant les exercices à choix) a un impact plus positif sur la perception des buts d'apprentissage et d'inutilité que le dispositif A (qui intègre le concept d'auto-évaluation). Toutefois, il faut savoir que le contrôle des devoirs ne s'est pas déroulé de la même manière dans les deux dispositifs. Ce contrôle individuel et régulier présent au sein du dispositif B contraint l'élève à effectuer plus régulièrement les devoirs et par conséquent à progresser, car il peut identifier ses erreurs et donc ses difficultés (Viau, 2009). Le dispositif A, a contrario, ne prévoit pas de contrôle régulier des devoirs. De ce fait, lorsque ceux-ci ne sont pas contrôlés ou corrigés par l'enseignant, ils vont perdre de la valeur pour l'élève étant donné qu'il les percevra comme peu utiles (Czerniawski & Kidd, 2015). Ainsi, le contrôle systématique présent au sein du dispositif B peut avoir un impact plus bénéfique sur la perception des buts d'apprentissage et sur l'utilité des devoirs. Il faut aussi mentionner que l'auto-évaluation mise en place dans le dispositif A peut être perçue comme un alourdissement de la tâche et peut démotiver certains élèves.

La stagnation en ce qui concerne les buts d'autonomie perçus dans les tâches à domicile provient sans doute du fait qu'aucun aspect des dispositifs ne permet de faire prendre conscience aux élèves que les devoirs visent à développer cette autonomie. Même si, dans le dispositif B, une certaine autonomie est laissée à l'élève par le choix d'exercices, le contrôle systématique des devoirs souligne à quel point cette tâche est régulée par l'enseignant.

Les différentes raisons d'effectuer les devoirs selon les élèves (voir figure 2) présentent, à une exception près, une légère amélioration qui reste cependant non significative. Le fait que l'enseignant vérifie les devoirs (raison c) diminue quant à elle, sans que la différence ne soit cependant significative.

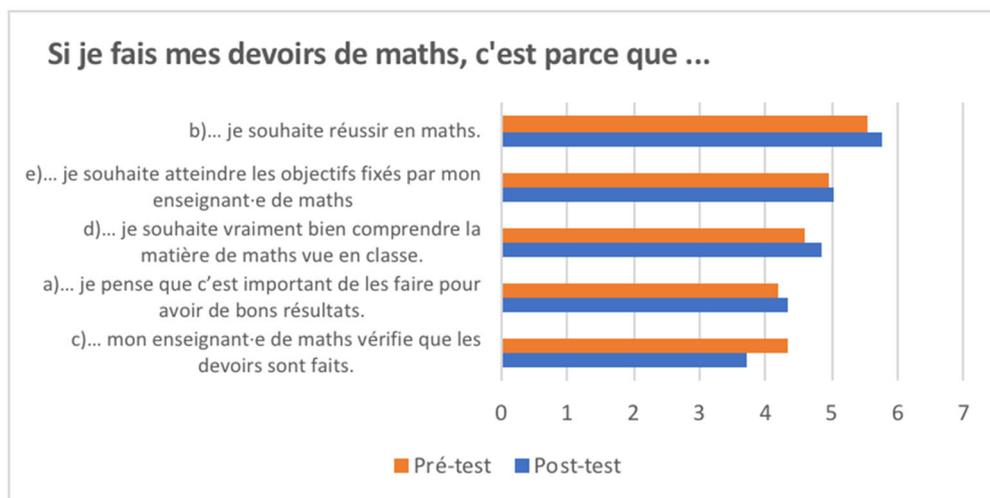


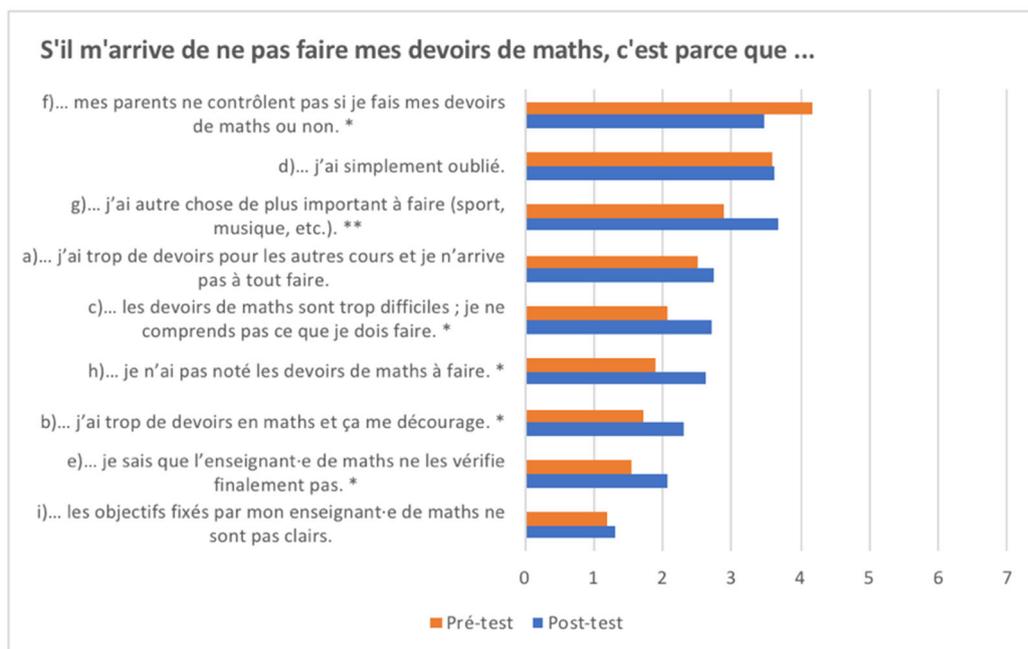
Figure 2. Évolution des raisons d'effectuer les devoirs en maths

On constate donc ici que malgré le fait que l'amélioration ne soit pas marquée, elle est cependant systématique pour toutes les raisons intrinsèques (viser la réussite et bien comprendre la matière) ce qui souligne que les deux dispositifs – malgré le contrôle maintenu par l'enseignant dans la variante B – ne péjorent pas la manière dont les élèves appréhendent cette tâche-ci. Notons ici que nous n'avons pas mesuré si les élèves ont fait ou non leurs devoirs, ce sont uniquement les raisons de les réaliser (ou non) qui ont été questionnées.

Concernant les raisons de ne pas effectuer les devoirs de maths, nous constatons que la plupart d'entre elles présentent une augmentation (pas toujours significative cependant), suite à la mise en place du dispositif (voir figure 3).

Ces résultats contrebalancent quelque peu ceux présentés plus haut puisque les élèves invoquent davantage des raisons très diverses justifiant le fait de ne pas avoir effectué leurs devoirs. Il est

donc nécessaire de se questionner sur la manière dont les élèves ont répondu à ces items où des suggestions explicites leur ont été soumises. Une démarche par entretien serait sans doute pertinente pour capter au mieux – et plus spontanément – leurs propres raisons. Il est possible que n’ayant que peu d’arguments, les élèves aient mentionnés diverses raisons potentiellement plausibles, sans recourir à une réelle introspection. Il faut préciser encore que la récolte des données du post-test a eu lieu entre fin mai et début juin, période durant laquelle les devoirs, à l’approche des vacances estivales et avec des bulletins scolaires presque remplis, n’ont plus le même intérêt.



Notes : * $p < 5\%$, ** $p < 1\%$

Figure 3. Évolution des raisons de ne pas effectuer les devoirs en maths

Conclusion

Au travers de notre mémoire de Master, nous avons cherché à comprendre de quelle manière un changement de pratique de la part des enseignants, suite à la mise en place d’un dispositif, peut impacter la perception des élèves sur les devoirs. Comme nous avons pu l’observer par les résultats obtenus, certaines pratiques peuvent avoir plus d’impact sur la manière dont les élèves appréhendent les buts liés aux devoirs, et notamment le but d’apprentissage.

Le fait de proposer des exercices à choix a sans doute forcé les élèves à se questionner sur les exercices proposés, sur la difficulté à les réaliser et donc sur les apprentissages en jeu. Par contre, la mise en place systématique de l’auto-évaluation n’a pas eu le bénéfice escompté. En

effet, cette tâche visant à développer chez l'élève une activité métacognitive et une meilleure compréhension des enjeux des devoirs s'est sans doute avérée fastidieuse pour les élèves qui l'ont alors perçue comme une surcharge de travail.

Même si les bénéfices des deux dispositifs n'apparaissent pas directement dans les mesures effectuées, la réflexion plus globale mise en place dans l'école nous semble cependant particulièrement pertinente parce qu'elle a permis d'articuler les représentations des enseignants avec les perceptions des élèves, dans l'optique d'une approche constructive. Ce type de démarche gagnerait à être poursuivie dans la durée (il faut du temps pour implémenter des changements) et étendue de manière systématique (et pas uniquement à certaines disciplines), afin de gagner en cohérence.

Au niveau des mesures qui accompagnent la mise en place des dispositifs, il est important dans l'avenir de veiller à récolter des données concernant l'accomplissement effectif des devoirs par les élèves, tout comme des évaluations de la qualité du travail effectué à domicile. Une approche qualitative permettrait de documenter plus finement la manière dont les enseignants ont mis en place les dispositifs auprès des élèves et comment ces derniers les ont appréhendés globalement. De telles données devraient permettre ainsi d'ajuster plus précisément différentes démarches pertinentes visant à renforcer l'impact positif des devoirs.

Bibliographie

Archambault, J., Chouinard, R., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(2), 307-324.

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

Czerniawski, G., & Kidd, W. (2015). *Des devoirs pour apprendre. 300 idées pour que vos devoirs fonctionnent*. Montréal : Chenelière Education.

Hinchey, P. (1996). Why kids say they don't do homework. *The Clearing House*, 69(4), 242-245.

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

Rousseau, N., Deslandes, R., Hardy, V., Fournier, H., & Bergeron, L. (2011). Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons. *Revue de l'Université de Moncton*, 42(1-2), 277-303.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^{ème} édition). Québec : De Boeck.

Warton, P.M. (2001). The forgotten voices in homework: views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.

Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13(2), 25-44.