

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

LES DEVOIRS : UN CANAL DE COMMUNICATION ENTRE L'ECOLE ET LES FAMILLES ?

Recherche en éducation n° 95/99

**Poncelet D., Schillings P., Hindryckx G., Huart Th., Demeuse Marc
Université de Liège
Service de Pédagogie théorique et expérimentale**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 20
Juin 2001

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

1. INTRODUCTION

1. 1. Les relations école-famille : un rôle crucial...

Des recherches du Centre de Recherche et d'Intervention sur la réussite scolaire de l'Université de Laval (1993, 1998) se sont intéressées aux relations qui se nouent entre la famille et l'école. Elles relèvent que les enseignants et les parents communiquent le plus souvent lorsque l'enfant rencontre des difficultés scolaires. Dans ces conditions, les discussions portent davantage sur les résolutions de problème que sur la prévention des conflits. Or, les communications positives entre les parents et les enseignants constituent l'étape nécessaire à l'établissement des échanges, du partenariat entre l'école et la famille. De plus, les chercheurs ont observé qu'il existe un lien entre l'engagement des parents dans l'école et les performances des enfants (participation en tant que spectateur aux fêtes scolaires, accompagnement lors d'un voyage ou un événement particulier, ...). Dès lors, favoriser et renforcer les échanges entre institution scolaire et famille peut avoir un impact positif sur le parcours scolaire des élèves.

Mais cette relation n'est pas facile à établir ! Il suffit pour s'en rendre compte d'observer l'évolution des modes d'échanges qui se sont établis entre l'école et la famille à travers le temps : jusque dans les années 30 à 50, on assiste à une séparation nette entre la sphère privée et le monde scolaire : à la première revient l'éducation et la transmission des valeurs, au second, l'instruction et la transmission des savoirs ; à partir des années 50, les missions de l'une comme de l'autre s'élargissent, la collaboration s'amorce et dans les années 70 et 80, des théories sur les responsabilités de chacun des acteurs voient le jour.

Ainsi, la démocratisation de l'école a engendré des mutations importantes dans les relations entre école et parents. Selon Gayet (1999), celles-ci ont provoqué une crise profonde de l'institution scolaire. Develay (1998) suggère une série d'éléments permettant de mieux cerner la position actuelle des parents. L'auteur observe, parallèlement à l'élévation du niveau d'instruction des familles, une augmentation de l'anxiété de ces dernières face à l'école et à l'avenir social que laisse espérer la réussite scolaire.

Les parents prennent de plus en plus conscience de l'importance de l'école, des enjeux qu'elle génère et des conséquences sociales qui peuvent surgir à la suite d'un échec. Il relève ensuite que la vulgarisation des textes d'ordre pédagogique, permettant une plus grande diffusion de la méthodologie enseignante (méthodes de lecture, technique de gestion mentale, conseils de santé, interviews sur l'éducation, ...), favorise le développement de l'esprit critique des parents. Davantage informés, ceux-ci s'engagent désormais dans des discussions d'ordre méthodologique avec les enseignants. Develay remarque également que le décalage existant entre l'enseignement que les parents ont reçu et celui d'aujourd'hui est sujet à la polémique. Les enseignants se trouvent confrontés à des questions du type : « Pourquoi modifier des méthodes d'enseignement qui ont fait leur preuve ? ». Enfin, le chercheur met le doigt sur les changements provoqués par « la prolétarisation » de la situation enseignante. « *Les enseignants sont largement sortis du drapé du savoir qui les distinguait, ils sont descendus de leur piédestal, et bien que n'habitant pas toujours dans l'environnement de leurs élèves, ils se sont prolétariés et peuvent peut-être mieux accepter le désir des parents de comprendre ce qui se joue en classe* » (p. 107).

Même si la demande des familles paraît légitime, il n'est pas toujours facile pour un enseignant d'accepter d'ouvrir la porte de son univers. Develay (1998) formule une série de raisons qui, selon lui, peuvent éclairer cette réticence. Premièrement, en acceptant de justifier ses pratiques face aux parents, l'enseignant se met à nu devant eux et devient ainsi vulnérable. Exigerait-on de la part de n'importe quel autre professionnel qu'il livre ainsi son savoir-faire et le négocie ? Deuxièmement, la façon dont un enseignant envisage de travailler dévoile à la fois la façon dont il considère les élèves et la société en général. Bref, en se dévoilant, l'enseignant fait montre de ses valeurs personnelles. Quel autre métier est amené à un tel acte de transparence ? Troisièmement, parce qu'il est sans cesse amené à réajuster ses pratiques face à l'urgence de la situation didactique et qu'il résulte de ses décisions une certaine incertitude quant à la pertinence de ses choix¹, l'enseignant peut ressentir un certain malaise face à la remise en cause de ses prises de décision. Il pourrait résulter du décalage entre l'énoncé des intentions pédagogiques et la manifestation concrète de ces dernières une certaine gêne dans le chef des enseignants. La réalité de la situation d'enseignement peut, par exemple, basculer dans la gestion de l'environnement de la classe alors que l'objectif initial visait le développement de l'autonomie des enfants.

Les textes officiels balisent la collaboration, le partenariat entre l'école et la famille. A ce propos, Pourtois, Desmet et Nimal (1999) remarquent que « *la politique de tous les Etats Européens ne permet pas aux parents de participer à l'acte d'enseignement qui relève des seuls enseignants. Au niveau des politiques locales, par contre, les parents peuvent être invités à participer, en tant que partenaires, au processus de production des actes d'enseigner* » (p. 6). Dans le cadre d'une intervention sur le thème des parents et l'école², le Ministre Hazette a annoncé son souhait de voir s'améliorer les relations entre l'école et la famille par le biais des associations de parents. La logique du Ministre est la suivante : si l'éducation est un continuum, alors l'école et les parents doivent communiquer. Pour assurer ces échanges, il propose d'organiser des assemblées générales qui, pour être représentatives des parents de l'école, devraient attirer 10% des familles de l'établissement, seuil minimal fixé par le ministre. Ce pourcentage de participation constituerait un garant de la représentativité des délégués de l'association de parents.

¹ Comme l'avance Perrenoud, enseigner, c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude.

² Intervention réalisée à l'Opéra Royal de Liège le 21 septembre 2000 en présence de Monsieur Henri Wittorski, président de l'UFAPEC (Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique) et de Monsieur Spehl, président de la FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel).

Ceux-ci deviendraient alors réellement des porte-parole "de la base" : l'Assemblée Générale. Mais, qu'ils soient les représentants d'une association de parents ou qu'ils se déplacent pour leur propre enfant, les parents répondent le plus souvent à une convocation. Or, cette façon d'opérer instaure inévitablement une asymétrie, une inégalité dans la relation.

1.2. Un cas particulier des relations école famille : les devoirs

Quand on parle des apprentissages, on pense inévitablement à tout le travail qui est mené par les enseignants au sein de leur classe. Mais les tâches scolaires sortent également des murs de l'école sous la forme des devoirs à domicile.

Dans ces conditions, pourquoi ne pas se servir des devoirs pour instaurer un canal de communication efficace entre les familles et l'école puisqu'à l'heure actuelle, comme l'écrit Perrenoud (1996), les travaux à domicile ne remplissent pas cet office : « [...] dialoguer avec les parents, ce n'est pas leur montrer la part la plus pauvre des programmes et du travail scolaire, les stresser, les culpabiliser, laisser le champ libre à leurs angoisses, les transformer en répétiteurs, empoisonner les soirées familiales, mettre beaucoup de parents dans des situations d'incompétence ou de toute puissance » (p. 129). Opérer un rapprochement avec les parents, c'est s'assurer de la bonne compréhension des finalités éducatives sous-jacentes aux devoirs en clarifiant ce qu'on attend exactement d'eux en terme d'accompagnement éducatif.

Cette volonté de clarification apparaît notamment dans le décret sur les devoirs suggéré par le ministre de l'Enseignement fondamental et de la petite enfance. « Dans le sillage du décret sur le devoir, et parce que celui-ci est souvent le seul biais école-parents, Nollet voulait réinventer la relation entre les partenaires. Le décret est plus modeste. Il invitera chaque école à spécifier, dans son "projet d'établissement", la manière selon laquelle elle favorise la communication entre l'élève, les parents et l'école » (Le Soir, 22 et 23/07/00, p. 4).

1.3. Les devoirs : une façon d'augmenter le temps d'apprentissage ?

En mars 2000, le ministre Nollet suggère la suppression des devoirs à domicile. Les arguments qui sous-tendent ce projet dénoncent le rôle néfaste des devoirs, considérés comme une source d'inégalité sociale, de fatigue chez l'enfant et de tensions entre les parents et les enfants. Les adversaires du projet ministériel, guidés par une conception transmissive du savoir, mettent en avant les notions d'effort et d'autonomie ainsi que la nécessité d'une préparation à l'enseignement secondaire. Mais comme souvent, ils oublient les finalités même de la démarche et la justifient par le fait que ce sera utile pour "plus tard", comme si faire des devoirs dans le secondaire constituait une finalité en soi !

Un des arguments théoriques avancés en faveur des devoirs consiste à considérer ceux-ci comme une possibilité d'accroître le temps de travail scolaire, en postulant un effet positif, sur le rendement des élèves, de tout accroissement de temps alloué aux apprentissages. Plusieurs courants de recherche mettent en effet l'accent sur l'importance du facteur temps dans les apprentissages. Carroll³ (1975) postule qu'un élève, quel qu'il soit, réussira l'apprentissage d'une

³ Cité dans Blondin C., Demeuse, M., Fagnant, A., Feron, O. et Monseur, C. (1997). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement. Recherche des facteurs d'efficacité. Etude comparative des dispositifs de pilotage. Rapport final, première année (Projet Socrates III 3.1. Bruxelles. Commission de L'Union européenne, DGXXII). Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, chapitre II, p. 41.*

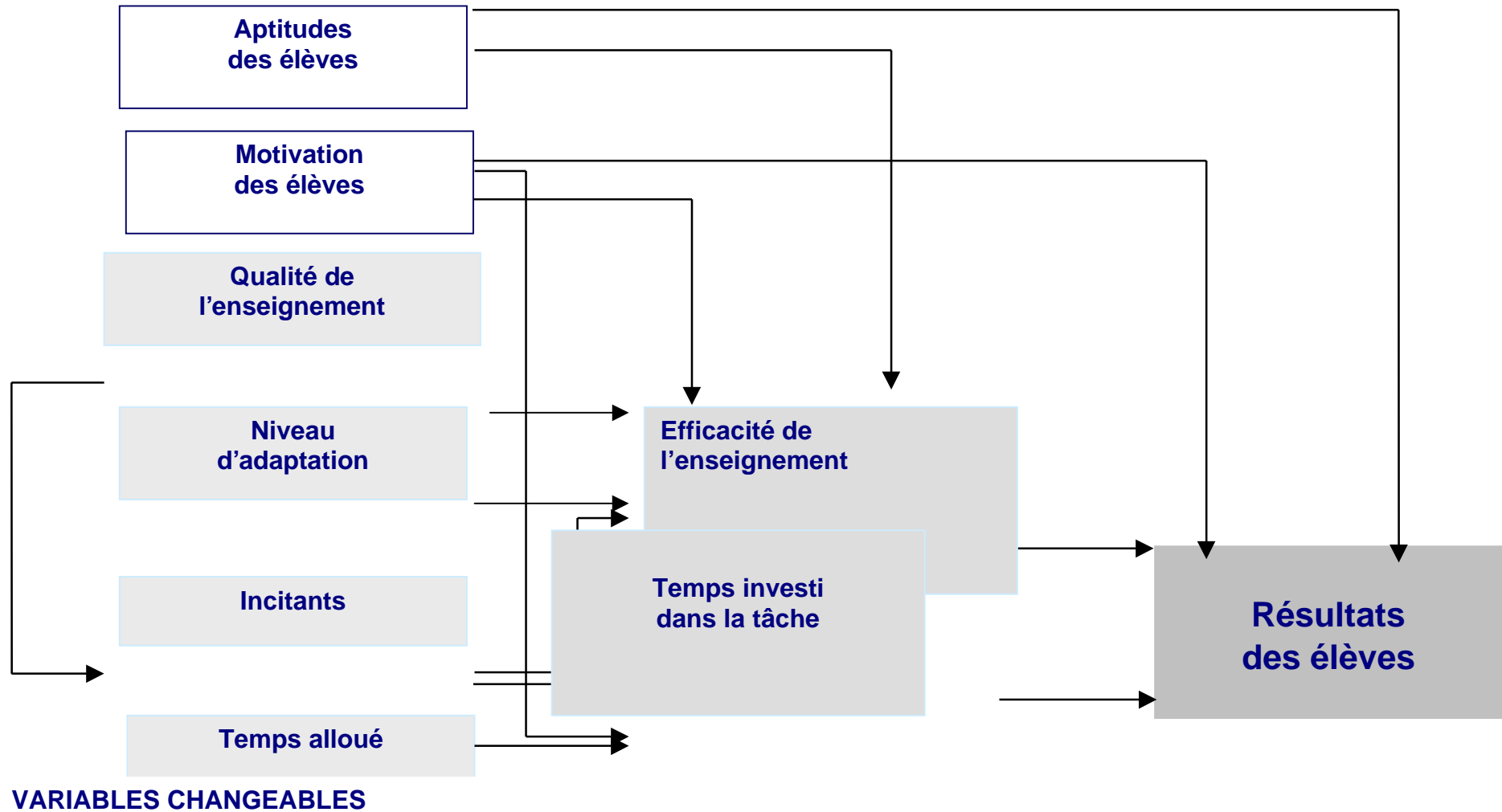
tâche donnée s'il peut y consacrer le temps nécessaire. Cette approche, préconise de donner à chacun le temps qui lui est nécessaire pour apprendre, ce qui débouche sur la prise en considération des besoins individuels. Au-delà du temps alloué, c'est le temps réellement utilisé par l'élève qui fait la différence. Les devoirs, faits à la maison et à son propre rythme, pourraient constituer une sorte d'ajustement du temps nécessaire.

Slavin⁴ (1987) tente également d'expliquer les résultats des élèves par le biais de variables impliquant le temps. Il distingue, parmi d'autres variables scolaires, le temps *alloué* par l'école du temps effectivement *investi* par l'élève dans la tâche. Si l'on adapte ce modèle à la problématique des travaux à domicile, on peut distinguer dans le temps alloué, d'une part, un temps scolaire et d'autre part, un temps extrascolaire, qui s'apparente au volume de travail donné à domicile. Si l'on se réfère au modèle de Slavin (1987), on peut faire l'hypothèse que le temps investi dans les tâches extra-scolaires affecte les performances des élèves et est influencé par des éléments tels que la motivation scolaire et le niveau de maîtrise des connaissances prérequis à la tâche mais aussi la qualité de l'aide apportée, de temps alloué par les parents pour aider leurs enfants, ... en un mot, à la qualité du temps extrascolaire.

Dans cette perspective, l'efficacité des devoirs serait non seulement liée au temps qui y est consacré, mais aussi à la qualité de l'enseignement (nature des tâches demandées, aides disponibles à la maison, matériel didactique et documents, qualité de l'environnement de travail,...). Comme on le constate immédiatement, ce temps extrascolaire est extrêmement sensible au contexte, et donc sujet à une valorisation très variable selon la situation familiale et matérielle dans laquelle se trouve chaque enfant. Si, d'après le modèle, cet allongement du temps scolaire en fonction des besoins de chacun est théoriquement positif, il constitue cependant une source importante de variation et donc d'accroissement de l'inégalité entre élèves : les élèves les moins favorisés, déjà susceptibles d'éprouver de plus grandes difficultés en classe, risquent encore bien davantage d'être confrontés à un environnement domestique plus pauvre que celui des plus favorisés, et donc d'être encore pénalisés !

⁴ Ibidem

CARACTERISTIQUES DES ELEVES



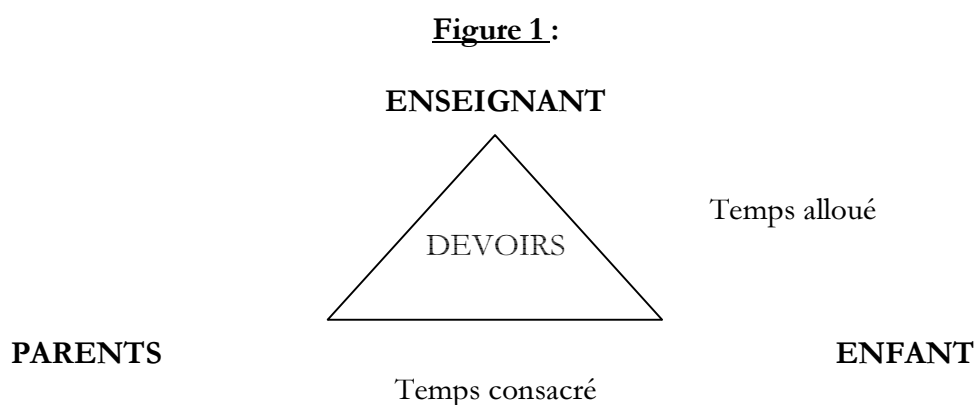
1.4. La problématique des devoirs dans l'étude longitudinale Grandir en l'an 2000

La qualité du temps extra-scolaire est une problématique qui mérite qu'on s'y attarde. L'enquête « Grandir en l'an 2000 » constitue une approche particulière du problème puisqu'on dispose à la fois de données "famille" et de données "école". Cette étude consiste en un suivi longitudinal sur plus de dix ans d'un groupe de près de quatre cents enfants provenant de milieux diversifiés. Elle permet deux types d'exploitation des données recueillies :

1. D'une part, **l'aspect longitudinal** de l'étude permet un suivi développemental des élèves de leur naissance jusqu'à leurs vingt ans. L'observation de la problématique des devoirs à travers tout le cursus scolaire de l'enfant Grandir s'inscrit dans ce premier axe.
2. D'autre part, **l'aspect transversal** de cette enquête consiste également à mettre en relation différents éléments de la base de données à un moment précis, et relatifs à des acteurs différents (école, famille, élève). Le présent article repose sur cette procédure.

Dans cette perspective transversale, l'intérêt majeur des données récoltées réside dans la structure du dispositif de prise d'information dans lequel l'enfant occupe une position centrale : on interroge à la fois les parents, les élèves et les enseignants. La problématique des devoirs à domicile a fait l'objet de plusieurs questions visant la nature et la fréquence de ceux-ci. Les données utilisées dans le cadre des analyses qui vont suivre concernent 345 familles, interrogées à domicile, au moment où la majorité des enfants sont en 5^{ème} année primaire⁵. Un questionnaire a aussi été envoyé à chacun des enseignants en charge des enfants cibles de la recherche.

La figure 1 montre que, selon les acteurs, on peut distinguer le temps alloué estimé par l'enseignant, du temps réellement consacré par l'enfant, évalué par la famille. Les échanges d'informations devraient s'effectuer dans les deux directions : l'enseignant sait-il combien de temps certains enfants de sa classe consacrent aux devoirs ? Les parents sont-ils informés du temps *théoriquement* nécessaire du point de vue de l'enseignant ?



⁵ Ne sont pris en considération dans les analyses, que les enfants à l'heure dans leur parcours scolaire c'est-à-dire les enfants se trouvant en 5^{ème} année lors de l'année scolaire 1999-2000, soit 94% de l'échantillon total.

Dans un premier temps, une description des réponses obtenues auprès des parents et des enseignants sera réalisée.

Ensuite, un croisement des estimations du temps alloué selon les deux interlocuteurs permettra de mettre à l'épreuve l'hypothèse d'un décalage de perceptions entre eux.

Enfin, on observera si le temps consacré aux devoirs permet un accroissement des performances scolaires de l'enfant.

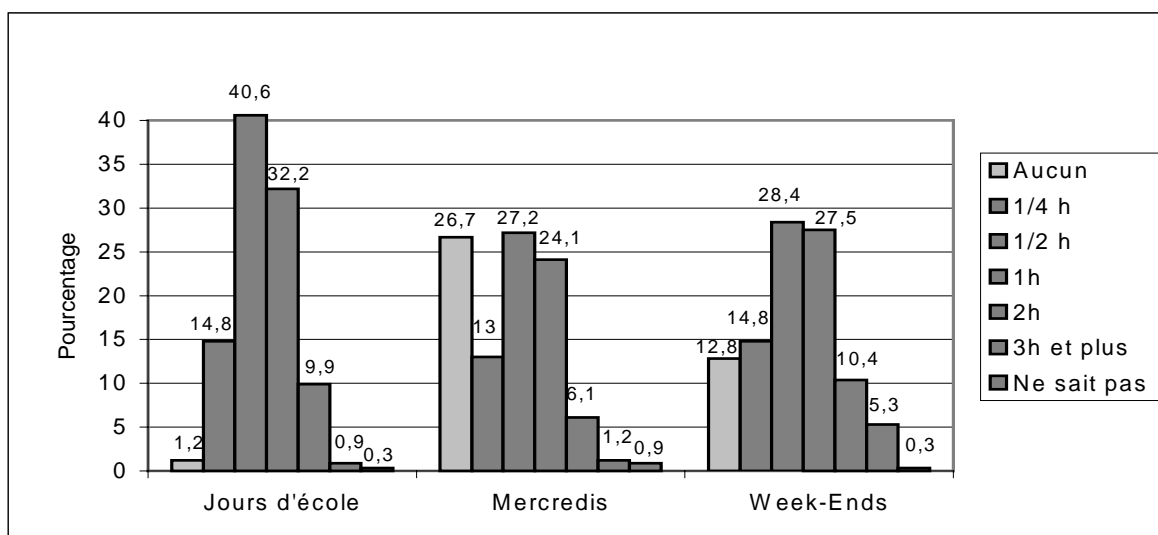
2. DESCRIPTIFS DES REPNSES DONNEES PAR LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS EN CE QUI CONCERNE LES DEVOIRS A DOMICILE

2.1. Ce qu'en disent les parents...

A la question *Votre enfant a-t-il des devoirs ?*, tous les parents répondent par l'affirmative, à l'exception d'une seule famille.

Le graphique 1 représente les résultats d'ensemble obtenus à la question *Combien de temps y consacre-t-il par jour en moyenne ?*, composée de trois sous-questions : les jours d'école "complets", les mercredis et enfin les week-ends. En ordonnée, on trouve le nombre de familles (en pourcent) qui ont répondu la durée de travail correspondante (voir légende). Afin de ne pas surcharger le graphique, les omissions n'ont pas été représentées ; elles s'élèvent, en moyenne, à 2 % de l'échantillon.

Graphique 1: Temps investi par l'enfant dans les devoirs (selon les parents)



Que ce soient les jours d'école "à temps plein", les mercredis ou les week-ends, les réponses les plus fréquentes sont *une demi-heure* et *une heure* de travail requis pour les devoirs. Ces déclarations sont loin des prescrits de la circulaire (Nollet, J.-M., 17 mai 2000), suggérant vingt minutes de travail à domicile.

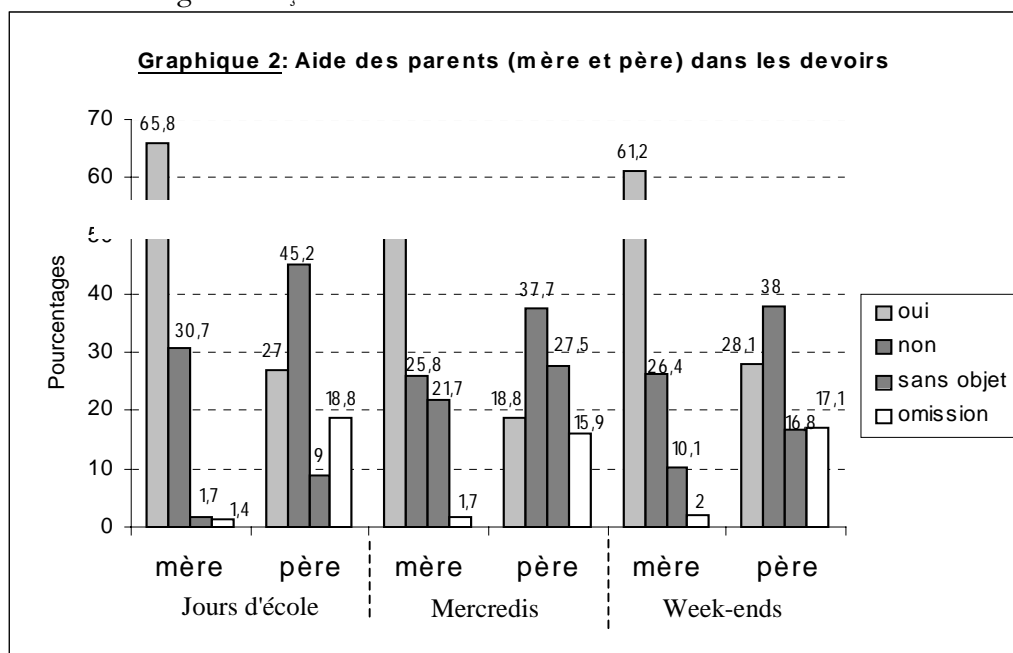
Il semble, en outre, que les mercredis et week-ends soient davantage exemptés de travail à domicile que les jours d'école complets. En effet, alors que seuls 0,6% des élèves ne travaillent pas après l'école les jours complets, ils sont respectivement 26% et 13% dans ce cas les mercredis et week-ends.

Sans doute est-il opportun de noter l'importante variabilité des résultats. Par exemple, en ce qui concerne les week-ends, certains enfants (43 sur 345) ne s'investissent pas, aux dires de leurs parents, dans une tâche scolaire à domicile. En revanche, d'autres (18) passent plus de trois heures sur leurs cahiers. Plus éloquent encore est le cas des mercredis après-midi : un quart des enfants se trouverait sans aucun devoir, alors qu'un autre quart passe plus d'une heure sur des travaux à domicile.

Le temps de travail à domicile n'est donc pas uniformément réparti : certains enfants ont l'occasion plus que d'autres de fixer leurs savoirs, que ce temps soit consacré à atteindre le minimum requis ou à envisager des activités de dépassement que ce temps soit "exigé" par l'enseignant ou résulte d'autres contraintes. Dans le contexte du présent article, il serait utile de savoir à quoi imputer cette variabilité. Est-elle, comme le suppose le ministre, due à la variabilité des enseignants quant aux devoirs qu'ils imposent, ou à l'investissement différent des parents ?

L'un des objectifs de la circulaire est de pallier les différences entre enfants en ce qui concerne l'aide qu'ils peuvent recevoir à domicile. On estime en effet que certains ont droit à davantage de soutien parental que d'autres, par exemple parce que certains parents n'ont pas le temps ou qu'ils ne se sentent pas capables d'aider leur progéniture. Soulignons que le décret du 24 juillet 1997, auquel Nollet fait référence en mai 2000, stipule que les travaux à domicile doit toujours pouvoir être réalisés sans l'aide d'un adulte.

Le graphique 2 donne une vue d'ensemble à propos de ce soutien parental. La réponse « sans objet » représente les parents dont l'enfant n'a pas de devoir à effectuer. De nouveau, la question a été posée pour les mercredis, les week-ends et les jours complets. Ici, la mère et le père de l'enfant ont été interrogés de façon distincte.

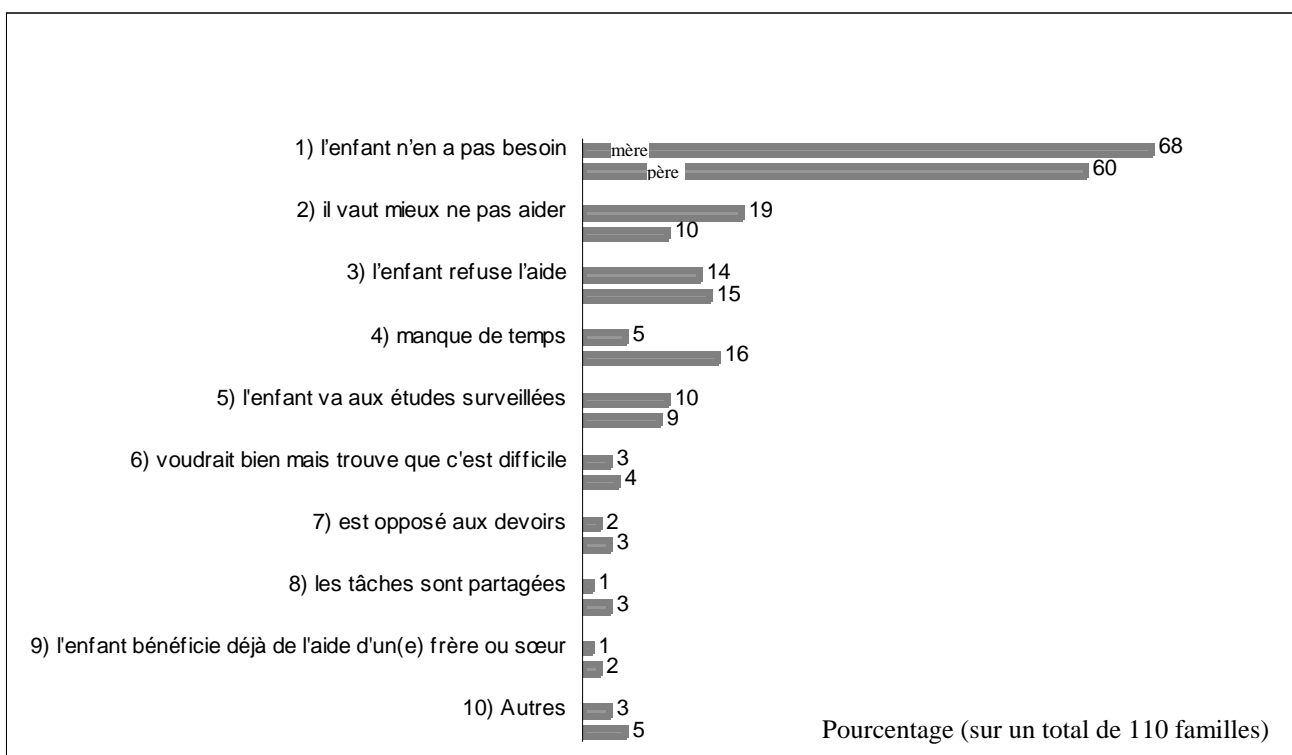


Les pères déclarent aider moins leur enfant que les mères, sans doute en raison d'obligations professionnelles. Cependant, le taux d'omission des pères est très élevé, ce qui rend délicate la comparaison avec les réponses maternelles.

En général, près de deux tiers des mamans aident leur enfant dans ses devoirs. Cette proportion est plus faible les mercredis et les week-ends, mais cette diminution s'explique par l'importance grandissante de la réponse *sans objet* : on a vu en effet que davantage d'élèves n'ont pas de devoirs les mercredis et les week-ends.

Il reste qu'un tiers des élèves ne bénéficie pas de ce soutien parental, ce qui est considérable et peut constituer une entrave à l'équité du système scolaire tel qu'il est conçu. Ce nombre est cependant à relativiser : en effet, il se peut que ce soutien soit assuré par un autre acteur que les parents (l'éducateur responsable des études surveillées, les grands-parents, etc.). C'est dans le but de préciser cet aspect que les parents qui déclarent ne pas aider leur enfant ont été invités à en donner le pourquoi (v. graphique 3).

Graphique 3 : Pourquoi certains parents n'aident-ils pas leur enfant lors de ses devoirs ?



Ce graphique représente les différentes réponses émises et le pourcentage de familles (parmi les 110 qui déclarent ne pas aider leur enfant) qui évoquent ces différentes réponses. On remarquera que la somme des pourcentages ainsi calculés dépasse 100, car certaines familles ont donné plusieurs réponses. Les réponses des mères (barres horizontales supérieures) ont été distinguées de celles des pères (barres inférieures).

Près des deux tiers des parents, père et mère confondus, estiment que leur enfant n'a pas besoin d'une aide lors de ses devoirs. Ce résultat est encourageant : si beaucoup d'enfants font l'objet d'une certaine différence de traitement, il reste que la majorité de ceux-ci n'en souffrirait pas.

Encore faut-il que ces enfants n'aient effectivement pas besoin d'une aide...

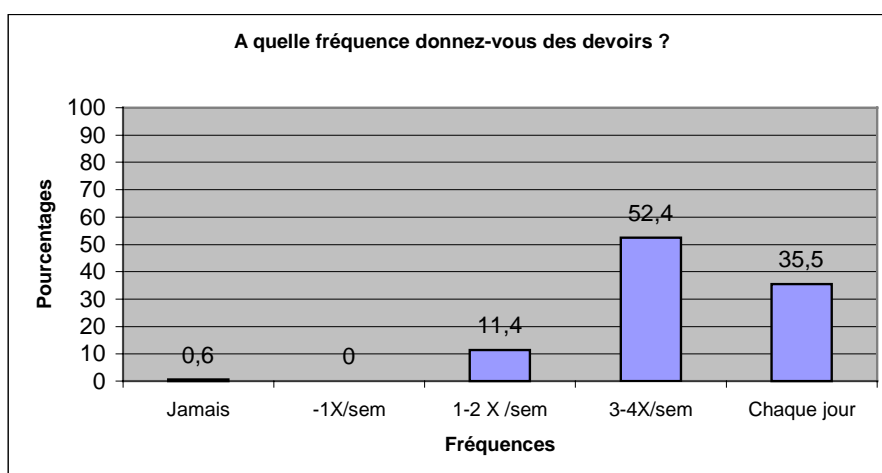
Reste le cas des enfants qui auraient bien besoin d'une aide que leurs parents ne leur procurent pas : parce que ces derniers manquent de temps, ou parce qu'ils éprouvent des difficultés pour intervenir dans les devoirs, ou encore parce qu'ils se disent convaincus qu'une aide peut être néfaste aux apprentissages de l'enfant (près d'un cinquième des mères et 10% des pères sont dans ce dernier cas).

Ces résultats ne tiennent malheureusement pas compte de la qualité de l'aide octroyée. En outre, certains arguments (par exemple, *l'enfant n'en a pas besoin*) peuvent aussi constituer des rationalisations *a posteriori*, destinées à estomper un sentiment de culpabilité que certains parents peuvent ressentir en déclarant ne pas aider leur enfant.

2. 2. Ce qu'en disent les enseignants...

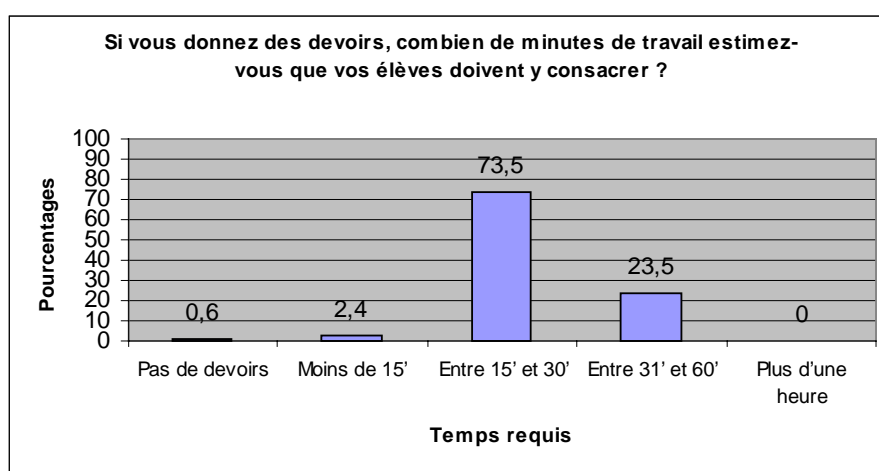
En juin 2000, nous avons également interrogé les enseignants des enfants de l'échantillon qui se trouvaient en 5^{ème} année. Cent soixante-six instituteurs (soit 87 % des enseignants contactés) ont répondu à trois questions relatives aux devoirs : leur fréquence, le temps qu'ils estiment nécessaire pour réaliser la tâche et le type de tâches proposées. Les réponses apportées par les enseignants sont retranscrites dans les trois graphiques ci-dessous.

Graphique 4 :

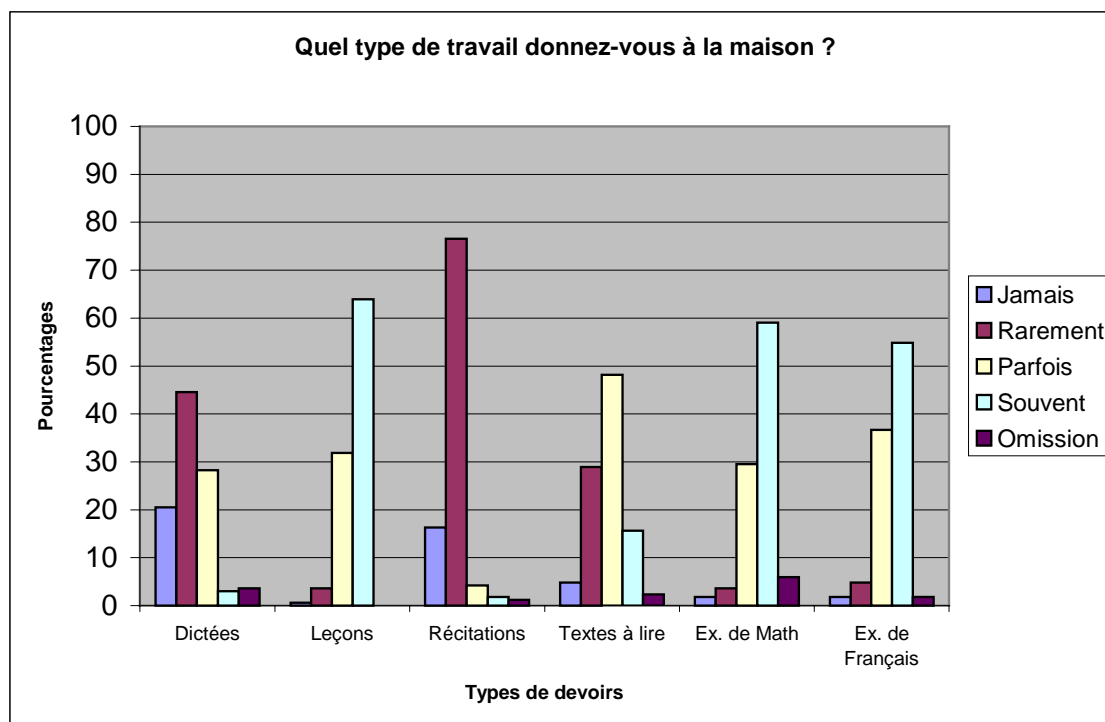


Sur les 166 enseignants qui ont répondu, 1 seul (0,6%) dit ne jamais donner de devoirs à domicile à ses élèves. Les réponses majoritaires se situent dans la catégorie « 3 à 4 fois par semaine » et concernent plus de la moitié de l'échantillon interrogé (52,4%). « Chaque jour » suit de près avec une adhésion de 35,5% de l'échantillon interviewé. La dernière proposition « 1 à 2 fois par semaine » recueille 11,4% des réponses. Plus de huit enseignants sur dix donnent donc quasiment tous les jours de la semaine des devoirs à leurs élèves.

Graphique 5 :



Pour environ 3/4 des enseignants, le travail demandé occupe leurs élèves de 15 à 30 minutes. Le quart restant propose des tâches qui demandent entre une demi-heure et une heure. Aucun n'affirme donner plus d'une heure de devoirs à domicile et rares sont ceux (4 enseignants) qui ne proposent que des devoirs exigeant moins d'un quart d'heure.

Graphique 6 :

Pour répondre à la question « Quel type de travail donnez-vous à la maison ? », les enseignants étaient invités à se positionner sur la fréquence (jamais, rarement, parfois, souvent) selon laquelle ils proposent des préparations de dictées, des leçons, des récitations, des textes à lire, des exercices de mathématique ou des exercices de français. Quelques enseignants (5 ou 6 au plus) ont omis de répondre à certaines modalités de la question.

Les enseignants proposent rarement des dictées ou des récitations, contrairement aux leçons. En ce qui concerne les textes à lire à la maison, il existe une assez grande variété de pratiques ; les enseignants se répartissant entre les catégories « rarement », « parfois » et « souvent ». Les deux dernières propositions de travail à domicile – exercices de mathématique et exercices de français – présentent, à quelques différences minimales près, le même profil. Les enseignants proposent fréquemment ce type d'exercices puisque les catégories « parfois » et « souvent » recueillent environ 90% des choix opérés par les instituteurs.

D'une manière générale, on peut donc classer les devoirs en deux catégories. D'un côté, nous trouvons les leçons et les exercices de mathématique et de français qui constituent des pratiques majoritaires ; d'un autre côté, les dictées et les récitations qui sont plus rarement proposées. Les textes à lire à la maison représentent une pratique d'ampleur variable selon les enseignants.

3. MISE EN RELATION DES DONNEES ECOLE-FAMILLE

La mise en relation entre les données fournies par les enseignants et les parents fournit un bon indicateur de l'écart qui peut exister entre la norme de référence établie pour un groupe classe et le vécu de certains enfants. La comparaison des données n'est réalisable que pour 165 enfants cibles pour lesquels l'ensemble des données est disponible.

Le tableau 1 croise l'estimation par l'enseignant du temps alloué au travail à domicile avec l'estimation des parents du temps alloué par leur enfant à ses devoirs.

Les résultats montrent un net décalage entre ces deux estimations : 2% des enseignants, contre 16% des parents, estiment à 15 minutes par jour le temps consacré au travail scolaire. Septante trois pour cent des enseignants, contre 33 % des parents, évaluent le temps quotidiennement requis pour les devoirs à 30 minutes. Pour 24% des enseignants et 39% des parents, la durée quotidienne des devoirs s'élève à une heure. Enfin, 11% des parents affirment que la durée des devoirs s'élève à deux voire trois heures. Seuls 50 enfants (soit 30% de l'échantillon) consacrent à leur devoir un temps équivalent au temps requis selon leur enseignant. Certains enfants consacraient jusqu'à quatre fois plus de temps que celui jugé nécessaire par leur enseignant. A l'inverse, d'autres iraient de deux à quatre fois plus vite que ce que prévoit leur instituteur. Ces constats attestent bien l'importance des différences individuelles.

Tableau 1 : Estimation selon les enseignants et les parents du temps alloué/consacré aux devoirs (Grandir – juin 2000)

Enseignants Parents	Jamais	0-15'	16-30'	31-60'	TOTAL
Jamais	0	0	0	0	0
15'	0	0	20	6	26 (16%)
30'	0	2	36	17	55 (34%)
60'	0	2	48	14	64 (39%)
2h-3h	0	0	15	2	17 (10%)
TOTAL	0 (0%)	4 (2%)	119 (73%)	39 (24%)	162 (100%)

Faut-il voir dans ces résultats une tendance générale à la surestimation du côté des parents ou à l'inverse une tendance à la sous-estimation chez les enseignants ?

Sachant que la comparaison s'effectue entre d'une part, une estimation établie pour un groupe et d'autre part, l'observation plus ou moins attentive des pratiques individuelles, il est logique de se demander si le décalage observé ne peut résulter simplement du fait qu'il existe une très grande variabilité individuelle que ne reflète pas le temps moyen indiqué par l'enseignant.

Nous avons isolé les sujets se caractérisant par un temps investi dans les devoirs *supérieur* à l'estimation effectuée par leur enseignant afin d'observer leurs performances relatives. Dans le tableau 1, ces sujets sont représentés dans la partie inférieure à la diagonale (qui correspond aux estimations cohérentes entre parents et enseignants).

Quand les enfants consacrent davantage de temps à leurs devoirs que ce qu'estime l'enseignant ...

Quatre croisements vont être opérés pour tenter de discerner des caractéristiques communes aux enfants présentant ou non un décalage entre le temps alloué dans les travaux à domicile et le temps alloué par l'enseignant à la réalisation de cette tâche. Les quatre axes abordés sont les suivants : les performances scolaires, le capital culturel disponible au sein des familles, l'aide de l'adulte et les conseils de l'enseignant sur la manière d'aider l'enfant dans ses devoirs. Pour chaque situation envisagée, on confrontera les données obtenues pour les enfants qui consacrent plus de temps que ne l'estime l'enseignant avec les deux autres cas de figure : temps alloué selon les parents inférieur ou égal au temps alloué selon les enseignants. Ces trois situations concernent 165 enfants et leur répartition au sein des trois catégories se présente de la manière suivante :

Groupe 1	<i>T. alloué selon l'enseignant < T. alloué selon les parents</i>	45	27,33%
Groupe 2	T. alloué selon l'enseignant = T. alloué selon les parents	50	29,33%
Groupe 3	T. alloué selon l'enseignant > T. alloué selon les parents	70	43,33%
	Total	165	100%

Les enfants qui consacrent plus de temps à leurs devoirs que ce qui est estimé par l'enseignant sont majoritaires : ils représentent 43,33% de la population étudiée. La catégorie pour laquelle le temps passé à la tâche correspond à ce que l'enseignant prévoit comprend 29,33% des situations rencontrées dans notre étude. Viennent enfin les enfants qui exécutent leurs travaux à domicile de manière plus rapide que ne l'a pensé l'instituteur : ils sont 27,33% dans ce cas.

Les résultats scolaires de fin d'année en français et en mathématiques attribués par chaque enseignant ont été transformés pour chaque classe en notes standardisées. Les notes attribuées par les enseignants au sein de leur classe constituent des valeurs relatives. Dès lors, pour comparer les élèves issus de différentes classes, une standardisation des notes est nécessaire. Le calcul de la note Z permet de déterminer trois groupes d'élèves sur la base de leurs performances relatives (position du sujet cible par rapport à ses condisciples) : les faibles, les moyens et les forts.

L'observation de la position occupée par ces enfants dans leur classe respective contraint à réfuter l'argument du particularisme. On constate que la majorité (67%) des enfants qui investissent dans leurs devoirs davantage de temps que celui jugé nécessaire par leur enseignant, occupent une position moyenne par rapport à leur classe (élèves *moyens*), seuls 18% occupent une position en dessous de la moyenne (élèves *faibles*) et 15 % une position élevée (élèves *forts*).

En se focalisant sur la distribution des sujets se caractérisant par un temps passé sur leurs devoirs plus long que ce que ne l'a estimé l'enseignant au sein des 3 niveaux d'élèves, on constate que cette dernière correspond grosso modo à la répartition totale des enfants : des proportions relativement identiques sont repérées entre tous les élèves.

Dès lors, il apparaît que les différences de performances scolaires n'expliquent pas les différences constatées entre ce qu'avance l'enseignant en termes de temps à consacrer à une tâche donnée et le temps réellement utilisé par l'enfant pour réaliser cette dernière (chi-carré de 4,352 et p de 0,360).

L'indicateur de SES prend en considération les niveaux professionnels occupés par les parents. Pour établir cet indice, nous avons utilisé la grille de Baekelmans⁶. Cette dernière répartit les professions par secteurs d'activités (notés de 1 à 13) et, pour chacun de ceux-ci, l'auteur établit une hiérarchie sociale en sept niveaux (niveau 7 – le plus haut et niveau 1 – le plus bas). Des « seuils sociaux » ont été déterminés par le rapprochement de certaines catégories de l'échelle : les niveaux 1 et 2 sont considérés comme des niveaux inférieurs ; les niveaux 3 et 4 comme des niveaux moyens et les niveaux 5, 6 et 7 comme des niveaux supérieurs. Le niveau socio-culturel de l'échantillon total de la recherche « Grandir en l'an 2000 » se présente de la manière suivante : le niveau intermédiaire est le niveau le plus représenté au sein de notre population (deux tiers de nos sujets se situent dans cette tranche) ; quant aux niveaux extrêmes, ils sont peu peuplés : le niveau inférieur accueille 24% des sujets et le niveau supérieur comprend 12% de la population totale.

En ce qui concerne les élèves s'impliquant dans leurs devoirs pour une durée qui excède celle annoncée par l'enseignant, on constate d'emblée une répartition des sujets au sein des trois niveaux de capital culturel assez semblable. Si l'on envisage l'échantillon des 150 élèves concernés ici, on constate une distribution des sujets à l'intérieur des niveaux de SES identique à l'échantillon total.

⁶ Système de classification socio-professionnelle de Baekelmans. Voir A. MEYER (1973). L'évaluation du milieu socio-économique et culturel, in Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants de 0 à 7 ans, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française.

Le SES ne constituerait dès lors pas un facteur explicatif des différences relevées (chi-carré de 3,549 et p de 0,470). Plus précisément, les enfants pour qui il y a une sous-estimation du temps d'investissement dans les devoirs par les enseignants ne se distinguent pas par leur niveau culturel des autres enfants de l'échantillon.

D'une façon générale, les parents ont tendance à affirmer qu'ils aident leurs enfants durant la période des devoirs. Les enfants qui allouent plus de temps à leurs devoirs que celui estimé nécessaire par l'enseignant se distinguent des autres par le fait qu'ils sont plus souvent aidés. La valeur que l'on peut accorder à ce constat est significative (chi-carré de 7,883 et p de 0,02). Cependant, si l'on constate une liaison entre les deux variables, on ne peut interpréter ce constat de manière unidirectionnelle. D'autres facteurs peuvent entrer dans l'explication tels que, par exemple, la difficulté des travaux à domicile donnés par l'enseignant ou encore, le fait que certains enfants travaillant plus longtemps sollicitent davantage l'aide de leurs parents.

La réponse majoritairement donnée par les parents en ce qui concerne les conseils est quasi unanime: 20% de parents sont en possession d'informations de ce type.

Le fait que les parents n'aient pas reçu ni demandé des conseils ne semble pas distinguer les enfants qui passent davantage de temps sur leurs devoirs que ce que ne le pense l'enseignant des autres groupes d'enfants (chi-carré de 1,374 et p de 0,503).

4. LE TEMPS CONSACRE AUX DEVOIRS EST-IL LIE AUX PERFORMANCES SCOLAIRES ?

Des études comparatives (1997) montrent que le rendement scolaire est lié au travail à domicile mais dans une certaine mesure : « *Au sein d'un système éducatif, ce ne sont généralement pas ceux qui travaillent le plus qui obtiennent les performances scolaires les plus élevées, mais bien ceux qui déclarent un volume de travail moyen. L'importance du volume de travail à domicile reflète à la fois les exigences de l'établissement scolaire et la capacité des élèves à s'adapter à ce rythme.* (Blondin, C., Demeuse, M., Fagnant, A., Feron, O. et Monseur, C., 1997)

L'efficacité du temps consacré aux devoirs pose effectivement problème car, à différents niveaux du modèle de Slavin (1987), les travaux à domiciles ne sont pas « contrôlables » tels qu'organisés actuellement : ils posent dès lors le problème de l'équité éducative.

Premièrement, le volume des travaux à domicile est variable selon les établissements et selon les enseignants. Deuxièmement, les besoins individuels des élèves (niveau de maîtrise des prérequis) ne sont pas pris en considération : les procédures de différenciation ne sont en effet pas très répandues dans la pratique de classe actuelle. Troisièmement, parce que les parents ne sont pas des professionnels de l'éducation, on ne peut attendre d'eux qu'ils fournissent une aide de qualité ou, du moins, d'une qualité identique quels que soient les parents.

Sur la base du modèle de Slavin, on peut faire l'hypothèse d'un effet du temps alloué aux devoirs à domicile sur les performances scolaires des enfants observés dans l'étude Grandir.

L'analyse de variance montre que le temps consacré aux devoirs n'explique que pour une faible part le rendement scolaire ($F = 2,99$, $p = 0,03$ et $r^2 = 0,06$). L'allongement agit, contrairement aux prédictions du modèle, dans le sens d'une diminution du rendement : ce sont les enfants qui consacrent un temps très long (deux heures et plus) à leurs devoirs qui obtiennent les résultats significativement les plus faibles.

Tableau 2 : Répartition des notes Z moyennes selon le temps consacré aux devoirs

Temps consacré aux devoirs	Effectifs	Notes Z moyennes
¼ d'heure	23	0,54
½ heure	48	0,35
1 heure	60	0,16
2 heures	17	-0,27

En dessous de cette limite des deux heures, il n'y a pas de relation significative entre temps alloué et accroissement des résultats. On n'observe en effet aucune différence de performances entre les enfants qui passent un quart d'heure, une demi-heure ou une heure.

5. CONCLUSION

Le cas particulier des devoirs à domicile illustre les décalages de perceptions qui peuvent affecter les échanges entre l'école et les familles. Quand on s'intéresse à la problématique restreinte du temps alloué aux devoirs à domicile, des écarts apparaissent entre les estimations effectuées par les différents acteurs. Le temps consacré par les enfants à la réalisation de leurs devoirs semble être sous-estimé par un peu plus d'un tiers des enseignants. Le fait de passer davantage de temps que celui jugé nécessaire par l'enseignant ne s'explique ni par les performances scolaires (ce ne sont pas nécessairement les élèves qui obtiennent les plus mauvaises notes – ou les meilleures – qui passent le plus de temps à faire leurs devoirs), ni par le fait de dispenser ou non une aide parentale, sauf lorsque le temps passé à faire ses devoirs est particulièrement long, ni par la présence ou l'absence d'un capital culturel dans la famille tel que nous l'avons mesuré, ni par le fait d'avoir ou non obtenu des conseils en matière d'aide à apporter aux enfants durant la réalisation de leur devoirs.

Par ailleurs, nos résultats montrent que le temps consacré aux devoirs n'exerce pas d'effet sur les performances scolaires, tant que l'on demeure en dessous d'une limite de deux heures de travail quotidien. Cette limite, qui excède largement la période prescrite par la circulaire, est généralement dépassée par des élèves dont les performances scolaires sont plus faibles que la moyenne sans qu'il soit possible d'indiquer le sens de la relation : des devoirs longs résultent-ils d'un niveau scolaire faible ou ce niveau scolaire faible résulte-t-il d'un temps trop long passé à travailler à domicile.

Seul le dialogue entre l'école et la famille pourrait amener les acteurs en présence à se rendre compte du décalage des représentations de chacun. Cette insistance sur l'importance de la collaboration école-famille s'inscrit dans la volonté assez récente dans l'histoire scolaire de faire réussir le plus grand nombre possible d'élèves. Puisque la famille constitue également un lieu privilégié de développement global de la personne, s'assurer de son partenariat, c'est accroître les chances d'atteindre les objectifs que s'est fixé l'école. Cette collaboration entre école et famille pose naturellement le problème de l'égalité de chacun face aux exigences scolaires. Le risque est grand, en effet, comme l'a souligné le Ministre chargé de l'enseignement fondamental, de voir certains enfants bien plus favorisés que d'autres par une aide plus importante et, surtout, de "meilleure qualité". Il convient donc de veiller à assurer cette collaboration sur une base qui ne met aucun parent hors jeu et qui offre à chaque enfant des chances égales. Si les devoirs à domicile offrent une certaine visibilité de ce qui est accompli en classe, d'autres moyens existent pour favoriser l'information mutuelle et doivent être davantage investis.

L'idée selon laquelle les devoirs peuvent constituer une extension du temps scolaire, qui justifie souvent les devoirs à domicile, peut par contre conduire à reporter une part importante des missions de l'école en dehors de celle-ci. Deux faits s'opposent à cette idée. Premièrement la journée que les élèves belges passent en classe est relativement longue et, contrairement à ce qui existe dans certains pays, elle n'est pas modulée en fonction de l'âge (les plus jeunes vont sensiblement aussi longtemps en classe que les plus âgés). Deuxièmement, quand on connaît les disparités importantes qui existent déjà entre nos établissements scolaires, ajouter une source supplémentaire de variation liée aux caractéristiques familiales semble tout bonnement insupportable en termes de justice sociale. Notre étude ne permet pas, actuellement, d'évaluer la qualité de l'aide apportée, ni de la nature des tâches qui sont assignées. Il convient naturellement de s'intéresser à ces deux aspects essentiels. Notre contribution, basée à la fois sur des prises d'informations scolaires (résultats des élèves et informations provenant des enseignants) et des informations collectées auprès des parents, permet de montrer les discordances qui existent entre les exigences des uns et la mise en œuvre par les autres. Ces informations sont rarement collectées, pour les mêmes élèves, auprès de ces deux sources. Il conviendrait, pour éclairer le débat qui prend souvent des allures très passionnelles, de répliquer ce type de prise d'informations sur une échelle plus large, en incluant l'ensemble des élèves de plusieurs classes, de manière à estimer l'hétérogénéité des pratiques face aux mêmes exigences, et face à des niveaux scolaires différents.

6. BIBLIOGRAPHIE

BLONDIN, C., DEMEUSE, M., FAGNANT, A., FERON, O. et MONSEUR, C. (1997). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement. Recherche des facteurs d'efficacité. Etude comparative des dispositifs de pilotage. Rapport final, première année (Projet Socrates III 3.1. Bruxelles. Commission de L'Union européenne, DGXXII). Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.*

BOUILLON, P. (2000). Nollet veut au moins les réguler. Devoirs à domicile : le ministre rend sa copie, *Le Soir*, 5 mai 2000, p. 4.

- BOUILLON, P.** (2000). Le ministre Nollet développe ses intentions au Parlement. Accord de tous pour réguler le devoir, *Le Soir*, 10 mai 2000, p. 4.
- CHANOINE, J.** (2000). Vous avez dit « devoirs à domicile » ?, *La Libre Belgique*, 5 avril 2000, p. 12.
- DEVELAY, M.** (1998). Parents, comment aider votre enfant ?, Paris : ESF éditeur.
- DESLANDES, R. et POTVIN, P.** (1998). Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents. Que peut faire l'école pour favoriser la participation des parents ? in Bulletin du CRIRES (Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire), Laval : Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Laval, janvier-février 98.
- DESMET, H. et POURTOIS, J.-P.** (1993). Prédire, comprendre la trajectoire scolaire, Paris : PUF.
- Dossier : Le travail personnel de l'élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés, *Vie Pédagogique*, 1995, n°96, novembre-décembre, p. 15 à 42.
- GAYET, D.** (1999). C'est la faute aux parents. Les familles et l'école, Paris : Syros.
- GILSON, F.** (2000). Oui, les devoirs disparaîtront peu à peu, *La Meuse*, 10 mai 2000, p. 4.
- LEBRUN, S.** (2000). Les devoirs vont en voir de toutes les couleurs politiques, *La Libre Belgique*, 9 mai 2000, p. 7.
- LEMAL, I.** (2000). Les parents du libre sont satisfaits des devoirs, *Le Soir*, 31 août 2000, p. 4.
- MEIRIEU, P.** (1992). Les devoirs à la maison, Paris : Syros Alternative.
- MOUREAUX, D.** (2000). Faut-il supprimer le travail scolaire à domicile ?, *Le Ligneur*, n°12, 22 mars 2000, p. 24.
- MAULINI, O.** (1997). « La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte » - La collaboration parents-enseignants dans l'école publique, Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Intervention auprès de l'Association vaudoise des parents d'élèves (groupe de Lausanne).
- MEYER, A.** (1973). L'évaluation du milieu socio-économique et culturel, in Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants de 0 à 7 ans, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française.
- NOLLET, J.-M.** (2000). Circulaire ministérielle – Travaux à domicile dans l'enseignement fondamental, Bruxelles : Ministère de la Communauté française, 17 mai 2000.
- PERRENOUD, Ph.** (1996). Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris : ESF.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H.** (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire, in Revue Française de Pédagogie, n°96, juillet-août-septembre 1991, 5-15.

- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. et NIMAL, P.** (1999). Les partenaires de l'éducation Famille – Ecole – Société : un contrat social et pédagogique qui se bâtit, Mons : Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (C.E.R.I.S.).
- ROMAINVILLE, M.** (2000). La guerre du devoir ne devrait pas avoir lieu, *Le Soir*, 9 mai 2000, p. 2.
- RYAN, B. A. et ADAMS, G. R.** (1998). Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants ?, Papier de communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche », in Site du Développement des ressources humaines du Canada - <http://www.hrdc.gc.ca>.
- SAINT-LAURENT, L., ROYER, E., HEBERT, M. et TARDIF, L.** (1993). La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille, in Bulletin du CRIRES (Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire), Laval : Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Laval, mars 93.