



LES DEVOIRS : DANS QUELLE MESURE?

Avec la rentrée scolaire vient également le moment, pour beaucoup de parents, d'enseignantes et d'enseignants et d'élèves, d'aborder la question délicate des devoirs. Qu'apportent les devoirs? Devrait-on inciter les élèves à les faire? Dans quelle mesure? Ces questions sont devenues un sujet de controverse dans le monde de l'éducation. En fait, la relation entre les devoirs et le rendement des élèves est loin d'être claire. Certains travaux de recherche démontrent les effets positifs des devoirs (Cooper, 1989; Marzano, Pickering et Pollock, 2001), alors que d'autres en montrent les effets négatifs (Kohn, 2006), et d'autres études n'en révèlent que des effets minimes (Eren et Henderson, 2011). Qui plus est, ces effets peuvent varier en fonction de la matière et du niveau scolaire, ainsi que de la quantité et du type de devoirs (Herrig, 2011).

Le présent numéro de *L'évaluation... ça compte!* se penche sur les données obtenues à partir de différentes évaluations à grande échelle afin d'explorer la relation entre les devoirs et le rendement des élèves. Des données ont été recueillies à trois différents niveaux scolaires : niveau primaire, intermédiaire et secondaire. D'abord, des données canadiennes du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) sont utilisées pour étudier la façon dont les devoirs sont liés au rendement en lecture en 4^e année (primaire). Ensuite, les résultats du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) sont utilisés pour examiner l'incidence des devoirs sur le rendement en mathématiques en 8^e année/2^e secondaire (niveau intermédiaire). Enfin, les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) sont analysées pour déterminer le lien entre les devoirs et le rendement en culture mathématique à 15 ans (secondaire).

Au primaire, plus de temps passé à faire des devoirs ne signifie pas un rendement plus élevé...

Pour le PIRLS 2011, plus de 18 000 parents et personnes qui ont la charge principale des élèves de 4^e année des quatre coins du pays ont répondu au *Sondage sur l'apprentissage de la lecture*. Dans le cadre de ce sondage, les répondantes et répondants devaient indiquer pendant combien de temps leur enfant faisait des devoirs chaque jour. À partir de leurs réponses, il a été déterminé que plus de 70 p. 100 des élèves de 4^e année passent moins de 30 minutes par jour à faire des devoirs. Comme l'indique le graphique 1 ci-dessous, au primaire, il existe une relation inverse entre le temps passé à faire des devoirs

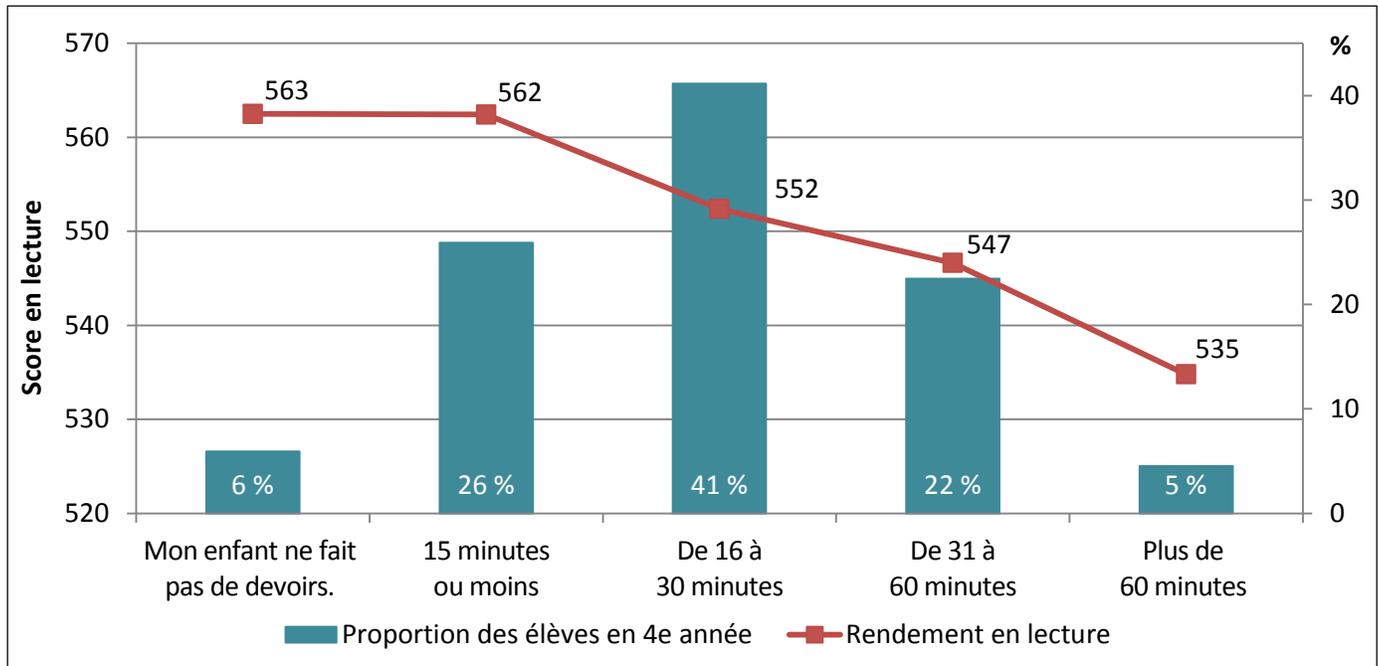
et le rendement en lecture. Ce résultat pourrait signifier que les élèves qui ont de la difficulté à l'école doivent passer plus de temps à faire des devoirs, mais il pourrait également signifier qu'au primaire, le fait de passer beaucoup de temps à faire des devoirs tous les jours ne donne pas des résultats positifs.

Il importe de noter, toutefois, que les devoirs peuvent être donnés pour d'autres raisons que le rendement. Certaines enseignantes et certains enseignants le font pour inculquer l'autodiscipline aux élèves. En effet, les travaux

de recherche récents montrent que les devoirs jouent un rôle important dans le développement des processus de maîtrise de soi, notamment pour ce qui est de se fixer des objectifs, de l'auto-efficacité, de l'autoréflexion, de la gestion du temps et de la gratification différée (Ramdass

et Zimmerman, 2011). Par conséquent, il pourrait tout de même être avantageux de donner de petites quantités de devoirs aux jeunes élèves, ce qui favoriserait le sens de l'autodiscipline et de la responsabilité et les préparerait pour les années scolaires à venir.

GRAPHIQUE 1 PIRLS 2011¹ – Scores de rendement en lecture selon le temps passé à faire des devoirs tous les jours (tel que déclaré par les parents ou les personnes ayant la charge principale des enfants)

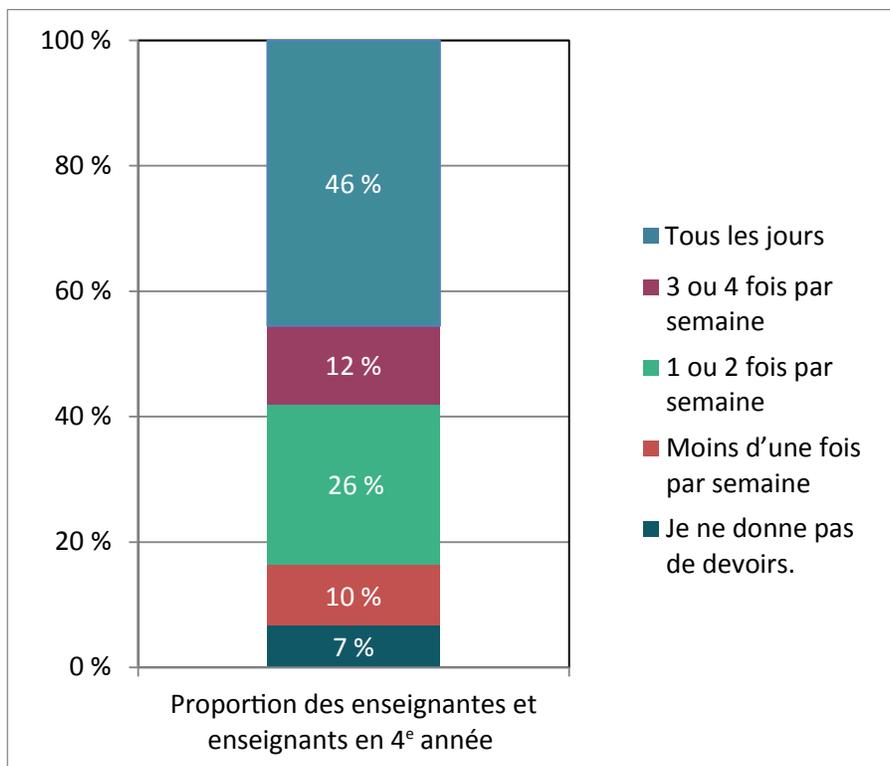


Le PIRLS 2011 a également recueilli de l'information auprès du personnel enseignant en plus des données parentales. Par exemple, les enseignantes et les enseignants des élèves de 4^e année ont dû répondre à deux questions : « À quelle fréquence donnez-vous des devoirs de lecture (peu importe la matière)? » et « En règle générale, combien de temps vous attendez-vous à ce que les élèves consacrent à chaque devoir de lecture (peu importe la matière)? ». De façon intéressante, alors que la plupart des enseignantes et des enseignants donnent de

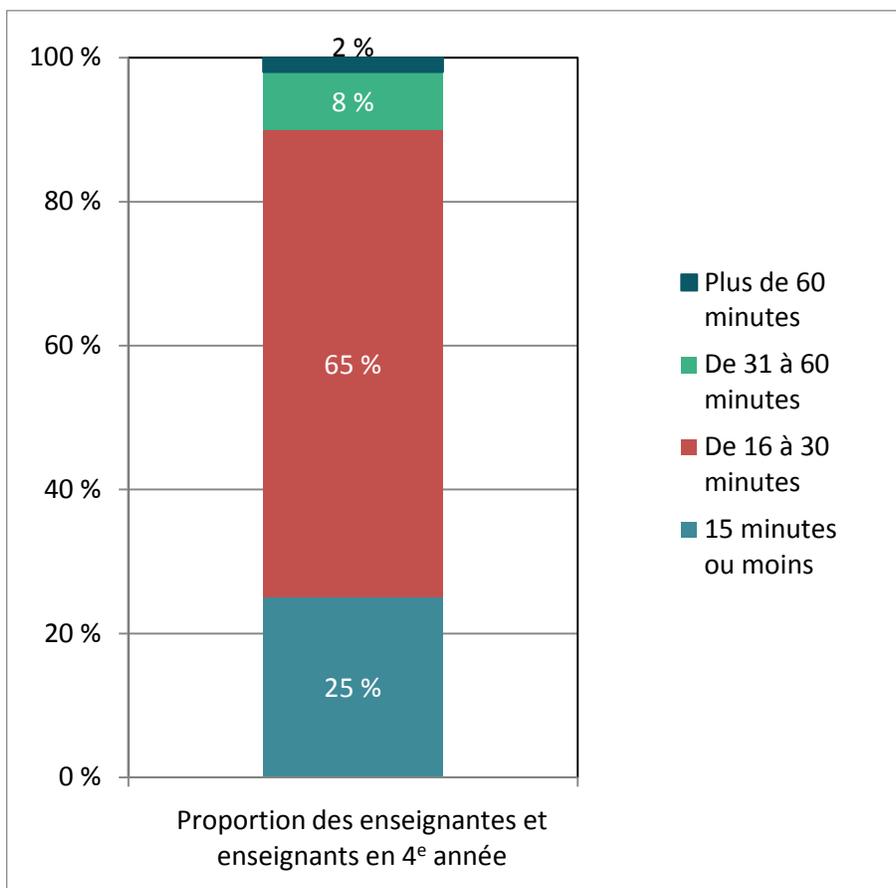
la lecture à faire dans le cadre des devoirs tous les jours ou presque tous les jours (voir le graphique 2), plus de 90 p. 100 d'entre eux s'attendent à ce que leurs élèves passent au plus 30 minutes à faire ces devoirs (voir le graphique 3). Par conséquent, conformément aux résultats relatifs au rendement des élèves, le personnel enseignant au Canada semble comprendre que « plus ne signifie pas nécessairement mieux », et que la solution optimale pourrait être de donner de petites quantités de devoirs (en lecture) aux jeunes élèves.

¹ Les résultats du PIRLS sont présentés sur une échelle dont la moyenne internationale est de 500 et l'écart-type de 100. La moyenne canadienne était de 548 en 2011.

GRAPHIQUE 2 PIRLS 2011 – Fréquence des devoirs en lecture (toutes les matières) donnés par les enseignantes et enseignants de 4^e année



GRAPHIQUE 3 PIRLS 2011 – Attentes du personnel enseignant de 4^e année ayant trait au temps passé à faire des devoirs exigeant de la lecture



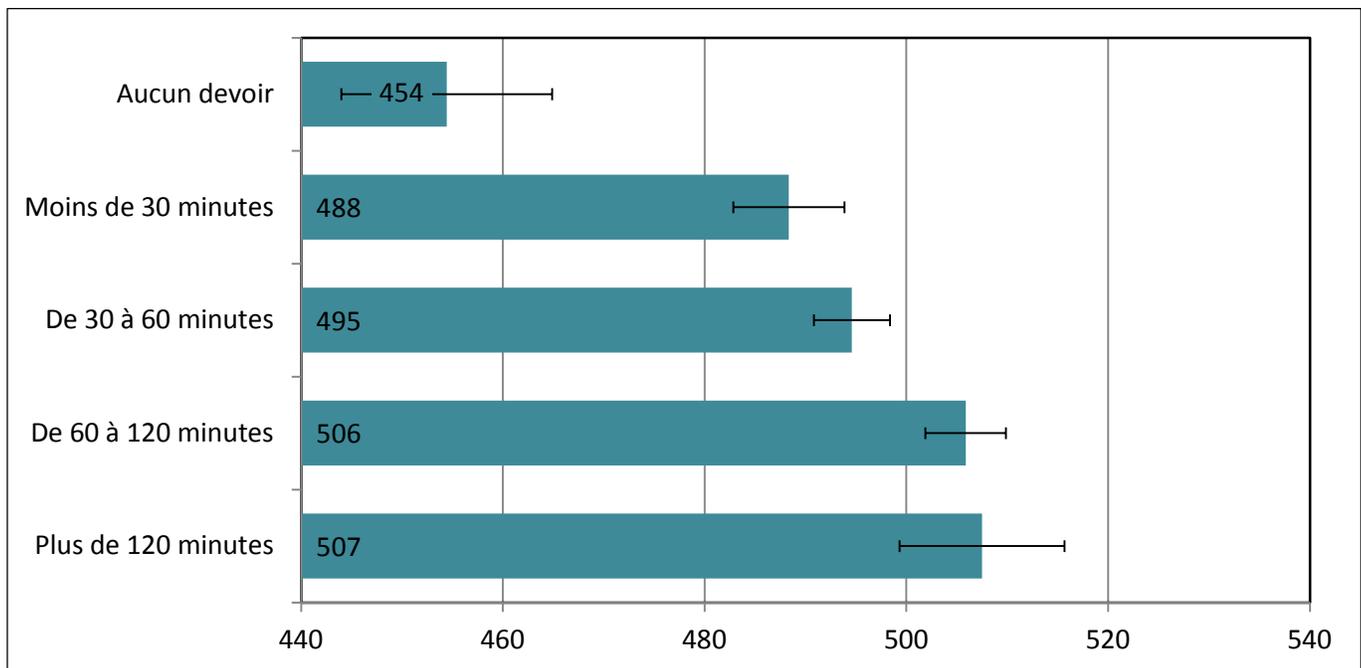
Au niveau intermédiaire, le fait de ne pas passer de temps du tout à faire des devoirs est lié à un rendement plus faible en mathématiques

Environ 2000 enseignantes et enseignants de 8^e année/2^e secondaire en mathématiques ont répondu au questionnaire du personnel enseignant du PPCE 2010. Dans le cadre de cette évaluation, les enseignantes et les enseignants devaient indiquer pendant combien de temps ils s'attendaient à ce que leurs élèves fassent des devoirs en mathématiques sur une base hebdomadaire. Très peu d'entre eux (6 p. 100) s'attendaient à ce que leurs élèves ne passent pas de temps du tout à faire des devoirs, et très peu d'entre eux (8 p. 100) se trouvaient à l'opposé, s'attendant à ce que leurs élèves prennent plus de deux heures pour faire des devoirs de mathématiques chaque semaine. Environ 70 p. 100 des enseignantes et des enseignants s'attendaient à ce que leurs élèves prennent de 30 minutes à deux heures pour faire des devoirs de mathématiques chaque semaine.

Il y a également une relation généralement positive, quoique faible, entre la quantité de temps à laquelle

le personnel enseignant s'attend à ce que les élèves passent à faire des devoirs et le rendement des élèves en mathématiques : plus les enseignantes et enseignants s'attendent à ce que leurs élèves passent beaucoup de temps à faire des devoirs, plus le rendement des élèves est élevé. Comme l'indique le graphique 4, la plupart des écarts significatifs pour ce qui est du rendement sont observés entre les élèves qui n'ont pas de devoirs et tous les autres élèves. Par conséquent, au niveau intermédiaire, le fait de ne pas avoir de devoirs du tout a une incidence négative sur le rendement. De plus, les données suggèrent qu'il pourrait y avoir un point de saturation, puisque le fait d'avoir plus d'une heure de devoirs de mathématiques par semaine ne donne pratiquement pas de plus grands gains au chapitre du rendement. Ce résultat est conforme avec celui des travaux de recherche qui indique qu'une trop grande quantité de devoirs au niveau intermédiaire peut en diminuer l'efficacité (Cooper, Robinson et Patall, 2006).

GRAPHIQUE 4 PPCE 2010² – Scores moyens en mathématiques selon le nombre de minutes par semaine auquel s'attend le personnel enseignant pour les devoirs de mathématiques



De la même façon, les élèves de 8^e année/2^e secondaire ont été invités à indiquer combien de temps ils passent à faire des devoirs de mathématiques chaque semaine. Les résultats ont révélé un écart notable entre la quantité de temps à laquelle s'attend le personnel enseignant et le temps

que les élèves mettent réellement à faire leurs devoirs. Même si seulement un cinquième des enseignantes et des enseignants de 8^e année/2^e secondaire s'attendent à ce que les élèves passent moins de 30 minutes par semaine à faire leurs devoirs de mathématiques, plus du tiers des élèves

² Les résultats du PPCE 2010 sont présentés sur une échelle dont la moyenne canadienne est de 500 et l'écart type de 100.

du Canada (35 p. 100) passe en fait moins de 30 minutes à faire des devoirs de mathématiques. Ces résultats laissent croire que certains élèves prennent moins de temps à faire leurs devoirs de mathématiques que ce à quoi les enseignantes et les enseignants s'attendent. Ces

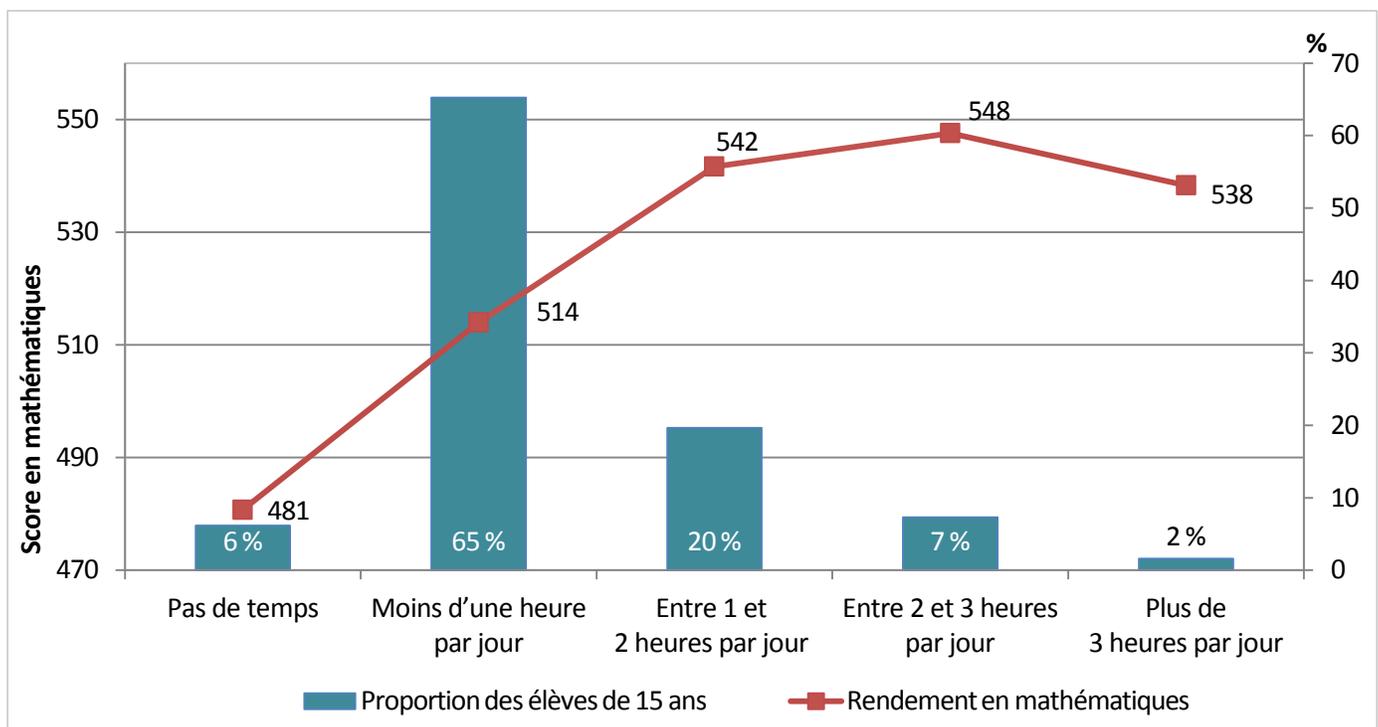
résultats indiquent également que les parents pourraient jouer un rôle plus actif dans la vie scolaire de leur enfant en discutant des attentes relatives aux devoirs avec le personnel enseignant au niveau intermédiaire et en assurant un suivi dans le cadre des devoirs de leur enfant.

Les élèves du secondaire qui passent du temps chaque jour à faire des devoirs obtiennent un bien meilleur rendement en mathématiques que ceux qui ne le font pas

En 2012, l'OCDE a mené une enquête auprès de plus d'un demi-million d'élèves de 15 ans de plus de 65 pays, y compris 20 000 élèves du Canada. Une des questions auxquelles les élèves devaient répondre avait trait au temps consacré à faire des devoirs. Comme l'indique le graphique 5, au Canada, plus de 70 p. 100 des élèves de 15 ans passaient moins d'une heure à faire des devoirs chaque jour (ou moins de sept heures par semaine en moyenne). Les données du PISA montrent que le fait de passer plus de temps à faire des devoirs chaque jour est lié à un rendement significativement supérieur en

mathématiques³, les résultats étant assez stables une fois que l'élève a atteint le seuil de deux heures. Évidemment, les élèves du secondaire doivent répartir le temps qu'ils consacrent à leurs devoirs de façon efficace pour répondre aux exigences des différentes matières. Le seuil de deux heures laisse croire qu'il pourrait être préférable d'investir une quantité de temps limitée pour une matière donnée sur une base régulière plutôt que de ne pas en investir du tout ou d'investir beaucoup de temps pour une seule matière.

GRAPHIQUE 5 PISA 2012⁴ – Scores de rendement en mathématiques selon le temps passé à faire des devoirs (tel que déclaré par les élèves)



³ Selon le PISA 2012, la relation entre les devoirs et le rendement est identique en lecture et en sciences.

⁴ Les résultats du PISA sont présentés sur une échelle dont la moyenne internationale est de 500 et l'écart-type de 100. La moyenne canadienne était de 518 en 2012.

Conclusion

Dans l'ensemble, les résultats présentés dans le présent numéro de *L'évaluation... ça compte!* appuient la croyance populaire selon laquelle tout est bon avec modération.

Au primaire, plus de temps passé à faire des devoirs ne signifie pas un rendement plus élevé. La plupart des enseignantes et des enseignants de 4^e année au Canada donnent de courts devoirs, mais de façon régulière.

Au niveau intermédiaire, il semble y avoir certains écarts entre la quantité de devoirs à laquelle s'attend le personnel enseignant et la quantité de devoirs que les élèves font en réalité. À ce niveau scolaire, il est également clair que le rendement en mathématiques des élèves qui ne font pas du tout de devoir est significativement inférieur à celui des élèves qui en font.

Enfin, la plupart des élèves du secondaire semblent accorder une quantité de temps limitée aux devoirs (moins d'une heure par jour). Comme pour le niveau intermédiaire, nos résultats laissent croire que le rendement de l'investissement est optimal pour les élèves qui passent un certain temps tous les jours à faire des devoirs ayant trait à une matière en équilibrant les multiples exigences qu'ils doivent satisfaire dans les différentes matières.

Dans l'ensemble, les résultats des évaluations à grande échelle semblent être conformes aux autres travaux de recherche, suggérant que les élèves plus âgés tirent plus d'avantages des devoirs que les élèves plus jeunes (Muhlenbruck, Cooper, Nye et Lindsay, 2000).

D'autres résultats sont disponibles dans les publications suivantes :

PIRLS 2011 – Le contexte au Canada :

http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS_2011_FR.pdf

PPCE 2010 – Rapport contextuel sur le rendement des élèves en mathématiques :

<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/287/PCAP-Context-Report-FR.pdf>

À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE (2012) :

http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_FR_Web.pdf

Bibliographie

COOPER, H. *Homework*, White Plains, NY: Longman, 1989.

COOPER, H., J.C. ROBINSON et E.A. PATALL. « Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003 », *Review of Educational Research*, vol. 76, n° 1, 2006, p. 1-62.

EREN, O., et D.J. HENDERSON. « Are we wasting our children's time by giving them more homework? », *Economics of Education Review*, vol. 30, 2011, p. 950-961.

HERRIG, R.W. « Homework Research Gives Insight to Improving Teaching Practice ». *STEM White Paper*, 2011. Consulté en ligne à : https://www.mheonline.com/glencoemath/pdf/homework_research.pdf.

KOHN, A. « Abusing Research: The Study of Homework and Other Examples », *Phi Delta Kappan*, vol. 88, n° 1, 2006, p. 8-22.

MARZANO, R. J., D.J. PICKERING et J.E. POLLOCK. « Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement », ASCD, 2001.

MUHLENBRUCK, L., H.M. COOPER, B. NYE et J.J. LINDSAY. « Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels », *Social Psychology of Education*, vol. 3, 2000, p. 295-317.

RAMDASS, D. et B. ZIMMERMAN. « Developing self-regulation skills: The important role of homework », *Journal of Advanced Academics*, vol. 22, n° 2, 2011, p. 194-218.