



# CARNET DU SAVOIR

Les devoirs contribuent à la  
réussite, la plupart du temps

4 mai 2009

Le présent article du *Carnet du savoir* repose sur l'analyse systématique des études sur les devoirs menée au printemps 2009 par le Centre canadien sur l'apprentissage (CCA) et portant sur 18 études publiées de 2003 à 2007.

## Devoirs : un débat récurrent

Peu d'aspects de l'éducation concernent autant de familles que les devoirs. Ces derniers touchent en fait pratiquement tous les élèves qui reçoivent une éducation formelle, de même que leurs parents. Pourtant, l'efficacité et l'utilité des devoirs font débat depuis longtemps.

L'attitude à l'égard des devoirs varie de manière cyclique, oscillant entre enthousiasme et opposition<sup>1</sup>. Les devoirs ont tendance à avoir la cote dans les périodes où l'on se préoccupe de la qualité de l'apprentissage chez les jeunes. Ce fut, par exemple, le cas dans les années 1950, après le lancement des spoutniks par l'Union soviétique. En revanche, les devoirs ont tendance à être décriés dans les périodes où on les perçoit comme une tâche accablante, injustifiée. Ce fut notamment le cas vers le milieu des années 1960, époque marquée par l'avènement du mouvement pour les droits civils, par le renforcement de l'opposition à la guerre du Vietnam et par l'émergence d'une culture propre à la jeunesse.

Il est difficile de dégager la tendance qui l'emporte actuellement au Canada et aux États-Unis. En 2006, deux ouvrages consacrés aux devoirs ont connu un certain succès : *The Homework Myth* et *The Case Against Homework*<sup>2,3</sup>. Une partie considérable des médias canadiens ont par ailleurs tendance à véhiculer une perception négative des devoirs<sup>4</sup>. En revanche, d'après les conclusions de *l'Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage*, les Canadiens jugent les devoirs utiles<sup>5</sup>. Parmi les spécialistes enfin, le débat entre adeptes et détracteurs des devoirs tourne souvent à l'affrontement musclé<sup>6</sup>.

Les devoirs ont déjà fait l'objet d'un *Carnet du savoir*. Publié en février 2008 et intitulé « Le rôle des parents dans les devoirs de leurs enfants », l'article était fondé sur une analyse systématique des études sur les devoirs publiées de 1987 à 2003<sup>7</sup>. Cette analyse, menée par Harris Cooper en 2006, montrait que, dans l'ensemble, les devoirs contribuent à la réussite. Or, il convient de nuancer cette affirmation. Les devoirs contribuent davantage à la rétention d'information à court terme qu'à la compréhension à long terme. Ils semblent par ailleurs apporter peu de choses, voire ne rien apporter, aux élèves de l'élémentaire.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage a tenu à poursuivre le travail de Harris Cooper en procédant à une analyse systématique des données relatives à l'efficacité des devoirs recueillies, cette fois, dans le cadre d'études menées de 2003 à 2007.

## Résultats de l'analyse systématique menée par le CCA

Le CCA a analysé 18 études comportant, en tout, 57 mesures de la réussite dans six matières (p. ex., notes globales; notes obtenues à la suite d'un test d'anglais standard; notes obtenues à la suite d'un test de mathématiques standard; notes obtenues à la suite de tests et dans le cadre de projets conçus par les enseignants). Les mesures en question sont ci-après appelées les « résultats ». Parmi les 18 études analysées, 14 ont été menées aux États-Unis, et les quatre

autres en Allemagne. Aucune étude canadienne de nature similaire n'a été publiée entre 2003 et 2007.

### *Études visant à évaluer l'influence nette des devoirs*

À elles seules, 10 des 18 études analysées ont permis d'obtenir 32 résultats grâce auxquels il est possible d'établir l'influence nette des devoirs sur la réussite en fonction de leur durée, de leur fréquence, de l'effort exigé et de leur taux d'exécution. Parmi ces 10 études, huit ont mis l'accent sur les élèves de la 8<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, les deux autres étant axées sur ceux de la 3<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. En outre, huit de ces 10 études étaient strictement corrélationnelles : le volume de devoirs à accomplir par les élèves ne variait pas systématiquement. Les auteurs de ces études ont utilisé les données recueillies pour établir, par corrélation, le niveau de réussite des élèves en fonction du temps et des efforts consacrés aux devoirs et de la fréquence de ces derniers.

Parmi les 32 résultats précités, 24, soit 75 %, indiquent une influence positive des devoirs sur la réussite ultérieure. Plus précisément, 16 de ces 24 résultats montrent que cette influence est soit modérée, soit forte. Cependant, une partie non négligeable des 32 résultats précités, soit 25 % d'entre eux, indiquent au contraire une influence négative, bien que modeste, des devoirs sur la réussite. La figure 1 illustre l'ampleur de l'effet des devoirs sur la réussite, mise en lumière par les 32 résultats précités. (Voir l'encadré « Ampleur de l'effet des devoirs sur la réussite » pour plus de précisions.)

#### **Ampleur de l'effet des devoirs sur la réussite**

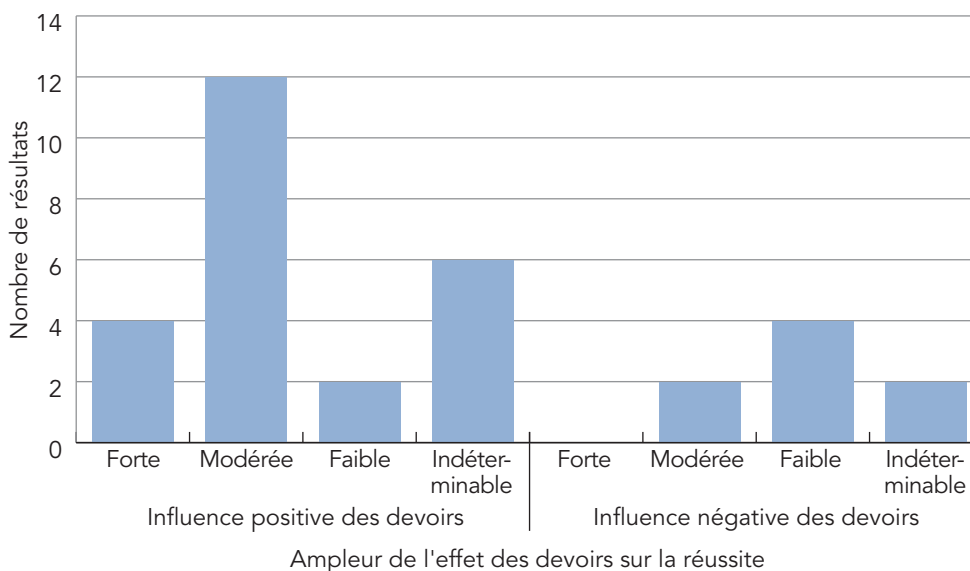
Il est utile de préciser l'ampleur de l'effet des devoirs sur la réussite dont témoignent les résultats significatifs puisque celle-ci, dont il est question ici, donne au lecteur une idée de l'ampleur de l'effet qu'exercent certains facteurs (notamment les devoirs) sur les résultats.

Dans certains cas, les statistiques fournies par les auteurs des études analysées ne permettent pas d'établir cette ampleur. Dans d'autres cas, les auteurs ont eu recours à des modèles statistiques (notamment à plusieurs niveaux) permettant d'évaluer cette influence, mais non de manière précise (voir la figure 1). On peut bien sûr se faire une idée de l'ampleur, positive ou négative, de cet effet, mais il est impossible de le faire avec précision sans données complémentaires de la part des auteurs.

Signalons également que contrairement au caractère significatif ou non des résultats, l'ampleur de l'effet des devoirs est établie indépendamment de la taille de l'échantillon. Autrement dit, une étude portant sur un échantillon de petite taille et conduisant à des résultats non significatifs peut néanmoins permettre d'établir une influence modérée des devoirs sur la réussite. Bien sûr, le contraire est également vrai. Un résultat significatif sur le plan statistique peut, par exemple, permettre de conclure à une influence extrêmement faible.

Pour en savoir plus à ce sujet, voir *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*, What Works Clearinghouse, Washington D.C.

**Figure 1 :**  
Répartition des résultats et ampleur de l'influence nette des devoirs sur la réussite à la lumière de 10 études



Source: Conseil canadien sur l'apprentissage, *A systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement*, Ottawa, 2009.

Bien que la majorité des données recueillies indiquent que les devoirs favorisent la réussite, il y a lieu de préciser les contradictions illustrées dans la figure 1. Un examen des facteurs soulevant ces contradictions révèle d'importantes nuances dans les études effectuées.

Les études qui ont tendance à conclure à une influence négative des devoirs sur la réussite se contentent souvent d'établir une corrélation entre le temps consacré aux devoirs et la réussite de l'élève. Il arrive que les élèves plus faibles consacrent plus de temps que les autres à leurs devoirs, que ce soit pour progresser ou parce qu'il leur faut tout simplement plus de temps pour les effectuer, ce qui peut conduire à conclure que le temps consacré aux devoirs est inversement proportionnel à la réussite. Cela est particulièrement vrai pour les élèves des niveaux inférieurs<sup>9</sup>. Il n'est donc pas étonnant qu'une étude portant sur la réussite des élèves de 4<sup>e</sup> année de 26 pays ait conclu que les devoirs nuisent à la réussite.

Comme les devoirs visent parfois à faire progresser les élèves plus faibles qui, comme on l'a dit, y consacrent plus de temps, il importe, pour évaluer l'efficacité des devoirs, d'analyser leur influence à l'échelle de la classe ou même de l'école. En d'autres mots, le fait que l'ensemble d'une classe consacre plus de temps qu'une autre aux devoirs favorise-t-il la réussite des élèves qui la composent? D'après l'analyse menée par le CCA, il semble que ce soit le cas. Au sein d'une classe donnée, les élèves plus faibles consacrent à leurs devoirs davantage de temps que les plus forts afin de progresser. D'où la prétendue influence négative des devoirs sur la réussite. Pourtant, si l'on compare deux classes, celle dont les élèves ont davantage de devoirs à faire affiche un taux de réussite supérieur.

Il faut toutefois nuancer cette affirmation, compte tenu du fait que la plupart des études ne prennent pas en compte le type d'élèves qui composent les

classes ou les écoles étudiées. Par exemple, il est fort possible que les classes ou les écoles qui donnent plus de devoirs à leurs élèves comptent davantage de bons élèves que la moyenne. Il semble que cela soit particulièrement vrai dans certains pays européens, comme l'Allemagne où l'enseignement secondaire est fortement stratifié ou adapté aux aptitudes des élèves<sup>9</sup>.

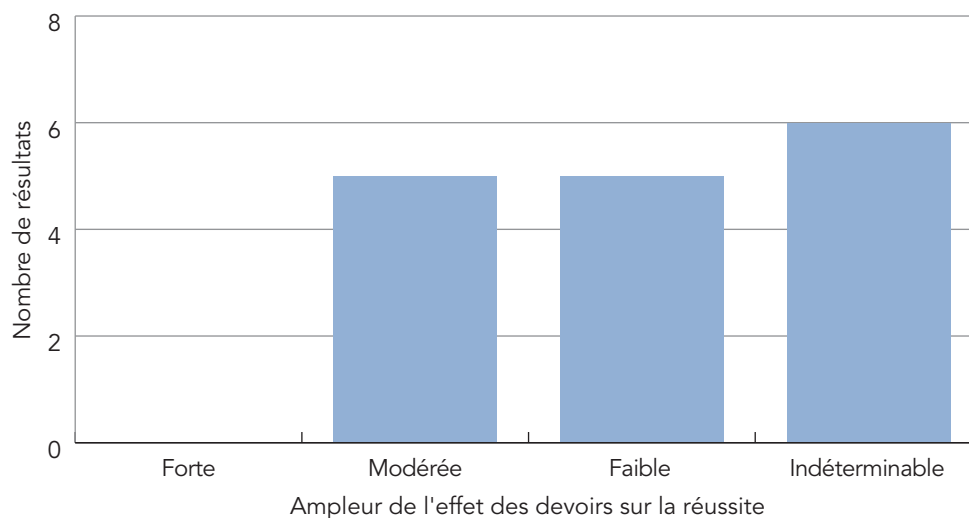
L'analyse de certaines autres études sur l'influence nette des devoirs semble par contre indiquer que la fréquence et la bonne exécution des devoirs de même que les efforts qu'ils exigent influent davantage sur la réussite que le temps qui y est consacré. De plus, selon certaines études, les devoirs semblent profiter davantage aux élèves plus faibles qu'à leurs collègues plus forts.

## Des devoirs améliorés sur le plan pédagogique

Certaines des études analysées portent sur le type de devoirs effectués. Cinq des études américaines ont en effet examiné la question afin de comparer l'influence des devoirs améliorés sur le plan pédagogique par rapport aux devoirs traditionnels. Parmi ces devoirs améliorés, citons ceux à faire sur le Web, les devoirs de mathématiques avec réponses fournies, les devoirs à accomplir par chacun à son propre rythme, les devoirs fondés sur diverses approches d'apprentissage, et les devoirs qui s'inscrivent dans le cadre du Programme d'intervention visant les devoirs (HIP)<sup>10</sup>.

Des 16 résultats rapportés, 10 permettent de déterminer l'ampleur de l'effet de ces devoirs améliorés sur la réussite (voir la figure 2). Peu importe leur type, les devoirs améliorés sur le plan pédagogique ont sur la réussite des élèves une influence positive, qu'elle soit modérée (cinq résultats) ou faible (cinq résultats). Cette influence reste toutefois impossible à déterminer dans le cas de six résultats.

**Figure 2 :**  
Ampleur de l'effet sur la réussite des devoirs améliorés sur le plan pédagogique à la lumière de cinq études



Source: Conseil canadien sur l'apprentissage, *A systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement*, Ottawa, 2009.

Remarque : Dans le cas des 10 résultats ayant permis de déterminer une influence quantifiable des devoirs sur la réussite, cette influence est positive.

Ces études montrent que les devoirs améliorés sur le plan pédagogique ont tendance à favoriser plutôt qu'à nuire à la réussite scolaire. Ces devoirs ont en commun le fait d'être fondés sur la métaconnaissance ou sur l'apprentissage constructif. Autrement dit, ils exigent de la part de l'élève un apprentissage actif, sans faire double emploi avec l'enseignement en classe.

## Leçons en apprentissage : Des devoirs efficaces

### *Participation active*

Les devoirs qui exigent de l'élève une participation active ont tendance à être plus efficaces. Le fait que ces devoirs soient notamment fondés sur la métaconnaissance, forçant l'élève à réfléchir à son propre apprentissage en l'amenant, par exemple, à décider de la stratégie à adopter pour résoudre un problème de mathématiques, peut grandement contribuer à cette efficacité. C'est la principale conclusion des études portant sur les devoirs améliorés sur le plan pédagogique. Cette conclusion s'ajoute à celle des études sur l'influence nette des devoirs, selon laquelle les efforts consacrés aux devoirs sont plus importants que le temps mis à les effectuer. Les élèves qui se concentrent activement sur leurs devoirs réussissent mieux. Cela n'a rien d'étonnant, la participation active étant traditionnellement considérée comme un principe fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage. Pourtant, le parcours de nombreux élèves révèle que ce principe est souvent mis de côté en ce qui a trait aux devoirs.

### *Volume de devoirs judicieux*

Jusqu'à un certain point, les élèves fréquentant les classes et les écoles qui donnent davantage de devoirs ont tendance à mieux réussir que les autres. Ils ont également tendance, en toute logique, à obtenir de meilleures notes. Cela dit, selon certaines études, l'influence positive des devoirs serait inversement proportionnelle à leur volume. Selon Cooper, par exemple, « on a observé que, chez les élèves du début du secondaire, un faible volume de devoirs (nécessitant chaque soir moins d'une heure de travail) a une influence positive sur la réussite, mais que cette influence positive disparaît totalement dès que les devoirs du soir exigent une ou deux heures de travail<sup>11</sup>. »

De plus, les études qui révèlent l'existence d'un lien entre la réussite et le volume des devoirs sont de type corrélationnel. Elles ne permettent pas d'établir les autres facteurs expliquant pourquoi les élèves qui ont le plus de devoirs réussissent mieux. Dans l'ensemble cependant, les données empiriques sur lesquelles se fonde le lien entre volume de devoirs et réussite accrue semblent sérieuses. Les enseignants et les écoles doivent donc tenter de donner à leurs élèves un volume de devoirs judicieux. Le CCA n'a en tout cas trouvé aucune donnée qui justifierait de déroger à la règle de Cooper, selon laquelle la durée des devoirs après la classe ne doit pas dépasser 10 minutes en 1<sup>re</sup> année, 20 minutes en 2<sup>e</sup> année, 30 minutes en 3<sup>e</sup> année, etc., un élève de 8<sup>e</sup> année, par exemple, ne devant pas avoir à consacrer plus de 80 minutes à ses devoirs chaque soir<sup>12</sup>.

### *Influence variable des devoirs selon les élèves*

L'influence des devoirs varie selon les catégories d'élèves. Les élèves plus âgés (8e année et plus) semblent en tirer davantage profit que les autres. Aucune des études analysées ne conclut par contre que les devoirs ont ou peuvent avoir des effets positifs pour les élèves plus jeunes. Pratiquement toutes les études analysées sur l'influence nette des devoirs portent sur des élèves de 8e année et plus. La seule portant sur des élèves plus jeunes conclut que les devoirs nuisent à la réussite.

Il semble également que c'est aux élèves qui réussissent le moins bien que les devoirs profitent le plus. Les études portant sur des élèves, individuellement, concluent du moins que tel est le cas<sup>13</sup>, alors que celles portant sur des écoles indiquent que les élèves de celles dont le taux de réussite global est moindre profitent davantage des devoirs que ceux des autres écoles<sup>14</sup>.

Le débat sur les devoirs est complexe, et les conclusions des études qui analysent leur influence sur la réussite des élèves sont variables. En résumé, il semble que les devoirs soient plus efficaces et favorisent davantage la réussite dans la mesure où ils sont intéressants et pertinents et où ils ont un sens aux yeux des élèves, car cela pousse ces derniers à s'y consacrer activement. Enfin, il ne faut pas perdre de vue que, comme le dit Cooper, l'influence positive des devoirs semble inversement proportionnelle à leur volume. Il importe donc de bien doser la quantité de devoirs donnés aux élèves, surtout à l'élémentaire et au début du secondaire.

## Références

- <sup>1</sup> 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, no 1, 2006.
- <sup>2</sup> KOHN, A. *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing, Da Capo Life Long*, Bennett & Kalish, Cambridge, Massachusetts, 2007.
- <sup>3</sup> BENNETT, S., et N. Kalish. *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*, Crown Publishers, New York, 2006.
- <sup>4</sup> Conseil canadien sur l'apprentissage. *A systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement*, Ottawa, 2009, p. 46–47.
- <sup>5</sup> Conseil canadien sur l'apprentissage. *Ce que pensent les Canadiens des devoirs, L'Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage : Résultats sur l'apprentissage aux niveaux primaire et secondaire*, Ottawa, 2007.
- <sup>6</sup> MARZANO, R., et D. Pickering. « Errors and allegations about research on homework », *Phi Delta Kappan*, vol. 88, no 7, 2007, p. 507–513.
- <sup>7</sup> COOPER, H., J. C. Robinson et E. A. Patall. *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003*.
- <sup>8</sup> COOPER, H. *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*, Corwin Press, Thousand Oaks, Californie, 2007.
- <sup>8</sup> MARKS, G. N. « Are between and within school differences in student performance largely due to socio economic background? Evidence from 30 countries », *Education Research*, vol. 48, no 1, 2006, p. 22–40.
- <sup>10</sup> Exemples de types de devoir améliorés sur le plan pédagogique : 1) Les « devoirs à accomplir par chacun à son propre rythme ». Cette expression évoque les devoirs visés par l'étude de Meyer, dans le cadre de laquelle on a enseigné à des jeunes à risques diverses stratégies d'organisation et d'autocontrôle destinées à les aider à effectuer leurs devoirs. 2) Les devoirs fondés sur diverses approches d'apprentissage. Il s'agit dans ce cas d'expliquer à l'élève les diverses approches d'apprentissage (à savoir celles grâce auxquelles il peut traiter, intégrer et mémoriser toute nouvelle information), puis de lui donner des devoirs fondés sur l'une ou l'autre de ces approches. 3) Les devoirs qui s'inscrivent dans le cadre du Programme d'intervention visant les devoirs (HIP). Il s'agit d'un programme complet qui prévoit l'offre quotidienne de conseils et la formation des enseignants, en plus de mettre l'accent sur la communication et la coopération entre enseignants, parents et élèves. En vertu des lignes directrices du programme HIP, aucun enseignant ne doit donner à l'élève plus de 15 minutes de devoirs à faire chaque soir et ne doit le soumettre à plus de deux tests par jour. La non exécution des devoirs n'est pas tolérée. Les élèves n'ayant pas fait leurs devoirs la veille, le soir, sont consignés pendant leur temps libre pour les terminer. La participation des parents au programme HIP prend la forme de rencontres avec les élèves, les enseignants et les conseillers. Les parents ont également accès à une ligne d'aide téléphonique ou à un site Web pour en savoir plus sur les devoirs de l'enfant ou sur le cours qui lui était présenté.



- <sup>11</sup> COOPER, H., J. C. Robinson et E. A. Patall. *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003.*
- <sup>12</sup> COOPER, H., J. C. Robinson et E. A. Patall. *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003.*
- <sup>13</sup> EREN, O., et Daniel J. Henderson. « The impact of homework on student achievement », *Econometrics Journal*, no 11, 2006, p. 326–348.
- <sup>14</sup> MCMULLEN, S. *The Impact of Homework Time on Academic Achievement*, [www.learndoearn.org/For Educators/Impact\\_of\\_Homework\\_Time.pdf](http://www.learndoearn.org/For_Educators/Impact_of_Homework_Time.pdf), consulté le 2 avril 2009.