

Les devoirs, corvée inutile ou indispensable opportunité d'apprentissage ?

Homework: A needless chore or a critical learning opportunity?

Los deberes: ¿carga innecesaria u oportunidad de aprendizaje indispensable?

Roch Chouinard, Geneviève Carpentier and Yousra Boudribila

Volume 48, Number 1, 2022

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1096359ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1096359ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chouinard, R., Carpentier, G. & Boudribila, Y. (2022). Les devoirs, corvée inutile ou indispensable opportunité d'apprentissage ? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096359ar>

Article abstract

A review of scientific literature on homework shows that it is a diverse and controversial educational practice that is cyclical in its popularity. While several studies have focused on the impact of homework on academic achievement, others have examined the issue from the perspective of parent-child relationships, student motivation, cognitive skills development or the use of computer technologies. It appears that homework can be beneficial, under certain conditions. Courses of intervention in this direction are suggested to schools and families.

Rubrique Lectio

Les devoirs, corvée inutile ou indispensable opportunité d'apprentissage ?¹

*Homework: A needless chore or a critical learning
opportunity?*

*Los deberes: ¿carga innecesaria u oportunidad de
aprendizaje indispensable?*

Contribution 50 %

Roch CHOUINARD

Professeur, Université de Montréal

roch.chouinard@umontreal.ca

Contribution 25 %

Geneviève CARPENTIER

Professeure, Université de Montréal

genevieve.carpentier@umontreal.ca

Yousra BOUDRIBILA

Étudiante à la maîtrise, Université de Montréal

yousra.boudribila@umontreal.ca

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Charles-Étienne Tremblay

Résumé

La recension des écrits scientifiques sur les devoirs montre qu'il s'agit d'une pratique pédagogique diversifiée et controversée, dont la popularité est cyclique. Alors que plusieurs études se sont intéressées à l'impact des devoirs sur le rendement scolaire, d'autres ont plutôt examiné la question dans la perspective des relations parent-enfant, de la motivation des élèves, du

développement des habiletés cognitives ou de l'utilisation des technologies informatiques. Il en ressort que les devoirs peuvent s'avérer bénéfiques, à certaines conditions. Des pistes d'intervention dans ce sens sont suggérées au milieu scolaire et aux parents.

Mots-clés:

devoirs; rendement scolaire; motivation; relations parent-enfant; pistes d'intervention

Abstract

A review of scientific literature on homework shows that it is a diverse and controversial educational practice that is cyclical in its popularity. While several studies have focused on the impact of homework on academic achievement, others have examined the issue from the perspective of parent-child relationships, student motivation, cognitive skills development or the use of computer technologies. It appears that homework can be beneficial, under certain conditions. Courses of intervention in this direction are suggested to schools and families.

Keywords: homework; academic achievement; motivation; parent-child relationships; avenues of intervention

Resumen

Nuestra revisión de literatura científica sobre los deberes muestra que se trata de una práctica pedagógica diversificada y controvertida, cuya popularidad es cíclica. Mientras que varios estudios se interesan por el impacto de los deberes sobre el rendimiento escolar, otros han examinado, más bien, la cuestión desde la perspectiva de las relaciones padres-hijo, de la motivación de los alumnos, del desarrollo de habilidades cognitivas, o de la utilización de tecnologías informáticas. Los datos sugieren que los deberes pueden resultar ser benéficos, pero bajo ciertas condiciones. Así, sugerimos pistas de intervención para el medio escolar y los padres.

Palabras clave: deberes; rendimiento escolar; motivación; relaciones padres-hijo; pistas de intervención

1. Introduction

La question de l'utilité des devoirs est objet de débat depuis longtemps. Alors que certains affirment qu'ils sont bénéfiques, d'autres sont d'avis qu'ils causent plus de tort que de bien. Dans la foulée des enjeux actuels et des objectifs de performance des systèmes éducatifs, le sujet demeure d'actualité et mérite que l'on se questionne, une fois de plus, sur la pertinence de cette pratique pédagogique. Afin de soutenir la réflexion des agents scolaires et de leur permettre d'effectuer un choix éclairé quant à l'adoption de cette pratique, nous proposons ici une revue de la littérature des dernières années sur le sujet.

2. Les devoirs

D'entrée de jeu, il convient de bien circonscrire ce qu'on entend par « devoirs ». Ce dispositif pédagogique fait habituellement référence à des tâches que les enseignants assignent à leurs élèves et qui doivent être réalisées en dehors des heures de classe (Cooper, Robinson et Patall, 2006 ; Corno, 1996 ; Feng, Xie, Gong, Gao et Cao, 2019). Cette définition sous-entend que les devoirs sont effectués en dehors de la supervision immédiate de l'enseignant, mais également qu'ils peuvent être réalisés à différents endroits : à la maison, à l'école, dans un centre communautaire, etc. Aussi, même si les milieux francophones distinguent habituellement les devoirs et les leçons, cette distinction est peu présente dans la littérature scientifique disponible, rédigée principalement en anglais. C'est donc cette définition très large, qui inclut les leçons, qui sera retenue dans ce texte.

3. Une pratique cyclique, controversée et diversifiée

L'examen des écrits disponibles fait ressortir que l'importance accordée aux devoirs varie de façon cyclique et qu'il s'agit d'une pratique controversée qui peut prendre des formes diverses selon les pays, les établissements scolaires et les enseignants.

3.1 Une pratique cyclique

Bien que les devoirs soient reconnus à titre de pratique scolaire traditionnelle et presque universelle, les opinions et les attitudes à leur endroit varient dans le temps, au gré des courants de pensée et des politiques qui influencent le monde de l'éducation (Chouinard et coll., 2006 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2014 ; Palardy, 1995).

Ainsi, au début du 20^e siècle, on estime que l'apprentissage résulte avant tout de la pratique répétitive et de la mémorisation de connaissances factuelles. Les devoirs sont alors considérés comme une occasion d'apprentissage supplémentaire. Lorsque, dans les années 1940, la compréhension prend graduellement le pas sur l'apprentissage « par cœur », les devoirs sont de plus en plus perçus comme une intrusion dans la vie privée des familles (Cooper et Valentine, 2001). Cette tendance se renverse cependant dans les années 1950 alors que, devant les réalisations scientifiques des pays du bloc communiste, le public des pays occidentaux manifeste son inquiétude quant à la qualité de la préparation des jeunes à relever les défis technologiques modernes et demande que les écoles donnent plus de devoirs aux élèves (Chouinard et coll., 2006). L'opinion générale s'inverse encore une fois au cours des années 1960 lorsque des pédagogues influents font valoir que les devoirs nuisent à la satisfaction des besoins des jeunes puisqu'ils limitent les occasions d'expériences sociales ainsi que le temps consacré au jeu et au sommeil

(Cooper, 1991). Après un bref regain de popularité dans les années 1980, les devoirs perdent une fois de plus la faveur de leurs défenseurs.

Au début du siècle actuel, des études comparatives internationales indiquent que les résultats scolaires des élèves occidentaux sont inférieurs à ceux des élèves japonais et coréens, lesquels passent plus de temps à faire des devoirs (Trautwein et Koller, 2003). Ces résultats ont pour conséquence de relancer la polémique entourant la pertinence des devoirs (Gill et Schlossman, 2003 ; Maulini, 2000). En somme, la popularité des devoirs varie dans le temps parce qu'il s'agit d'une pratique controversée.

3.2 Une pratique controversée

En 2000, un district scolaire du New Jersey a décidé de limiter à une demi-heure au primaire et à deux heures au secondaire la durée quotidienne des devoirs. Cette décision ayant fait la une du *New York Times*, avant d'être reprise par tous les grands réseaux de télévision américains, montre le niveau de controverse entourant les devoirs (Kralovec et Buell, 2001).

Les parents, les enseignants, les administrateurs scolaires et les familles : tous ont une opinion, parfois très tranchée, sur la pertinence des devoirs. Ainsi, certains enseignants jugent les devoirs comme étant de première importance, leur prêtant l'utilité de permettre aux élèves de consolider les savoirs présentés pendant la journée et de développer de bonnes habitudes de travail. D'autre, à l'opposé, ne croient pas que les devoirs soient bénéfiques et vont jusqu'à affirmer qu'ils ont des effets négatifs importants, notamment en nuisant à la relation élève-enseignant (Corno, 1996 ; Crisci et Yetis, 2017).

À la maison, bien des parents estiment que la période des devoirs représente un moment de tension et de conflit avec les enfants (Holland, Courtney, Vergara, McIntyre, Nix, Marion et Shergill, 2021 ; Kralovec et Buell, 2001), et ce, particulièrement dans les familles monoparentales (Knepper, 2020). Néanmoins, de nombreux parents considèrent essentiel que l'école donne des devoirs à leurs enfants et y voient là une caractéristique des enseignants et des établissements scolaires de qualité. Certains parents s'indignent, s'opposent même, lorsqu'il est question de supprimer les devoirs (Dettmers, Yotyodying et Jonkman, 2019 ; Palardy, 1995).

En général, le principal argument invoqué par les partisans des devoirs est qu'ils exercent un effet positif sur les résultats scolaires (Cooper et coll., 2006). À ce propos, Palardy (1995) rapporte que plusieurs personnes croient que la relation entre les devoirs et le rendement scolaire est linéaire, c'est-à-dire que plus les élèves ont de devoirs à faire, plus grande est leur réussite. Selon ce même auteur, les tenants des devoirs considèrent qu'ils auraient un effet positif direct sur la mémorisation et la compréhension des notions abordées en classe. Plus indirectement, les devoirs augmenteraient la qualité et la diversité des techniques d'étude des élèves tout en améliorant leur attitude envers l'école. Par ailleurs, des effets extrascolaires sont aussi allégués : les devoirs contribueraient au développement de l'autonomie et du sens des responsabilités, tout en favorisant la participation des parents au vécu scolaire de leur enfant. Finalement, plusieurs sont d'avis que les devoirs permettent d'ajouter du temps consacré à l'apprentissage en évitant d'augmenter le nombre d'heures passées à l'école (Dettmers et coll., 2019).

En revanche, d'autres sont d'avis que les devoirs empêchent les enfants de se consacrer à des activités importantes comme les loisirs et l'activité physique et que l'abus de devoirs pousse les jeunes à se désintéresser des contenus scolaires (Jerrim, Lopez-Agudo et Marcenaro-Gutierrez, 2019). Certains ajoutent que les devoirs ne conviennent plus dans la société actuelle alors que les deux parents doivent travailler et que le nombre de familles monoparentales est important, particulièrement en milieu socioéconomique défavorisé (Chouinard et coll., 2006). Dans le même ordre d'idées, plusieurs font valoir que les devoirs entretiennent les inégalités sociales en matière d'éducation (Organisation de coopération et de développement économiques, 2014) puisque

certaines élèves disposent à la maison de conditions physiques et matérielles favorables à la réalisation des devoirs (espace de travail, accès Internet, etc.) alors que d'autres ne peuvent profiter de ces conditions. De plus, on allègue que certains enfants reçoivent beaucoup d'aide pour faire leurs devoirs alors que d'autres doivent se débrouiller seuls (Jerrim et coll., 2019).

3.3 Une pratique diversifiée

L'Organisation de coopération et de développement économiques (2014), s'appuyant sur les données de l'enquête de 2012 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, rapporte que si les devoirs sont présents dans à peu près tous les pays, les pratiques reliées aux devoirs varient beaucoup d'un pays, d'un milieu et d'un enseignant à l'autre. Par exemple, toujours selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2014), si les jeunes de 15 ans passent en moyenne cinq heures par semaine à effectuer leurs devoirs, dans certains pays on y accorde moins de trois heures, alors que dans d'autres on y consacre sept, huit, voire jusqu'à 15 heures par semaine.

Par ailleurs, Holland et coll. (2021) rapportent que certains centres scolaires laissent aux écoles et aux enseignants le soin de déterminer la fréquence et la durée des devoirs. D'autres centres choisissent d'énoncer des indications générales, recommandant, par exemple, de donner plus de devoirs aux élèves des niveaux supérieurs. Finalement, certains centres adoptent une approche beaucoup plus contraignante et imposent aux écoles et aux enseignants des règles très strictes concernant les devoirs. Ces règles peuvent inclure les conditions d'administration, le type de devoirs à donner, le temps accordé pour leur remise, les responsabilités des élèves et la nature de la contribution des parents (Chouinard et coll., 2006). Par ailleurs, certaines écoles s'attendent à ce que les parents supervisent étroitement les devoirs de leur enfant, alors que d'autres, au contraire, demandent aux parents de n'intervenir qu'en cas de besoin (Ciza, 2019 ; Corno, 1996).

La quantité et la fréquence des devoirs varient aussi d'un enseignant à l'autre. Ainsi, certains donnent beaucoup de devoirs alors que d'autres en donnent peu ou pas du tout (Chenu, Crépin et Jehin, 2003). Les enseignants se distinguent aussi selon le type de devoirs qu'ils donnent aux élèves. Selon Palardy (1995) et Crisci et Yetis (2017), si la pratique la plus courante consiste à donner aux élèves des exercices visant à appliquer et à renforcer les connaissances nouvellement acquises, d'autres donnent plutôt des devoirs préparatoires, c'est-à-dire des devoirs qui permettent aux élèves d'acquérir des connaissances sur les sujets qui seront prochainement abordés en classe. Une troisième approche consiste à donner en devoir des projets, des essais ou des enquêtes permettant de mobiliser des savoirs développés en classe, permettant ainsi aux élèves d'accéder à un niveau de compétence plus élevé (Chouinard et coll., 2006). Par ailleurs, la plupart des enseignants donnent le même devoir à tous les élèves de leur classe et prennent peu en compte les besoins et les capacités individuelles de leurs élèves. Aussi, certains enseignants corrigent systématiquement les devoirs qu'ils donnent alors que d'autres ne font que s'assurer qu'ils soient faits (Goyer et Poulin, 2020).

4. Des résultats de recherche parfois contradictoires

La controverse générée par les devoirs et les débats souvent enflammés qu'elle a suscités ont, depuis longtemps, attiré l'attention des chercheurs. Ceux-ci ont tenté d'aborder objectivement la question et de répondre à la polémique qu'elle suscite. Au-delà des croyances populaires et des convictions personnelles, que nous apprend la recherche scientifique sur la valeur des devoirs ? Quels sont leurs effets ? Quelles dimensions semblent affectées par ces effets ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons effectué une recension des publications retrouvées dans ces banques de données : ERIC, Érudit, PsycNET et Francis. La méthode de recherche choisie se base sur la démarche en trois étapes, proposée par Viau-Guay et Hamel (2017), soit la définition du corpus de données pertinentes à l'étude, la réduction du corpus et le codage des articles retenus. Notre sélection documentaire repose sur deux critères d'inclusion : le document doit porter sur les élèves du primaire ou du secondaire et doit être écrit en français ou en anglais. Les textes retenus sont par la suite regroupés sur la base des dimensions sur lesquelles portaient les travaux des chercheurs. Il ressort de cet exercice de catégorisation que de nombreux écrits scientifiques sur les devoirs sont disponibles et que la majorité de ces écrits portent sur le rendement scolaire des élèves. Toutefois, plusieurs chercheurs se sont plutôt intéressés à l'effet des devoirs sur la relation parent-enfant, sur la motivation des élèves et sur le développement des habiletés cognitives. Plus récemment, d'autres ont étudié les effets des devoirs dans le contexte du recours aux technologies de l'information.

4.1 Les devoirs et le rendement scolaire

L'effet des devoirs sur le rendement scolaire est depuis toujours la principale préoccupation des chercheurs dans le domaine. Cet état de fait est attribuable à la conviction, tenace chez plusieurs, que les devoirs ont un impact positif sur les résultats scolaires (Organisation de coopération et de développement économiques, 2014). Dans la seconde moitié du 20^e siècle, plusieurs chercheurs ont examiné la question sur la base des liens entre le temps consacré aux devoirs et les résultats scolaires. Ces travaux consistaient à considérer le temps consacré aux devoirs, ainsi que le niveau scolaire d'élèves, dans des analyses de régression multiple portant sur les résultats scolaires.

Cooper, dont les travaux sont cités abondamment dans la littérature, a effectué plusieurs métaanalyses de l'ensemble des études de ce genre réalisées entre 1962 et 1989. Il en conclut qu'il existe une relation positive entre le temps consacré aux devoirs et les résultats scolaires, mais que l'effet bénéfique des devoirs, à son apogée chez les élèves de la fin du secondaire, serait à moitié moins important chez les élèves du début du secondaire et négligeable chez les élèves du primaire (Cooper, 1991, 2001 ; Cooper, Steenbergen-Hu et Dent, 2012). Ces conclusions, largement diffusées dans la population, influencent encore à ce jour les conceptions et les pratiques relatives aux devoirs et constituent un argument souvent invoqué en leur défaveur.

Au début du siècle actuel, plusieurs chercheurs ont, en raison des approches méthodologiques utilisées, remis en question les conclusions des métaanalyses de Cooper. Par exemple, Trautwein (2007) et Dettmers, Trautwein et Ludtke (2009) ont fait valoir que plusieurs raisons peuvent faire en sorte que des élèves consacrent moins de temps à leurs devoirs. Il se pourrait, entre autres, que certains jeunes soient déjà efficaces et performants en classe, alors que d'autres manquent d'engagement ou de motivation pour accomplir ces tâches supplémentaires. De la même manière, certains élèves peuvent passer plus de temps à faire leurs devoirs parce qu'ils sont en difficulté (Trautwein, Köller, Schmitz et Baumer, 2002 ; Trautwein, Schnyder, Niggli et Cathomas, 2005) alors que d'autres peuvent le faire parce qu'ils sont plus perfectionnistes (Flunger, Trautwein, Nagengast, Lüdtke, Niggli et Schnyder, 2021). Dans ces conditions, il est possible que ces variables associées au temps individuel consacré aux devoirs puissent fausser les résultats.

Depuis les trente dernières années, les approches statistiques à niveaux multiples ont permis d'examiner les liens entre le temps consacré aux devoirs et le rendement scolaire. Dans ce type d'approche, on considère tout d'abord chaque élève comme une unité d'analyse et le temps qu'il consacre à ses devoirs est mis en relation avec son rendement scolaire (1^{er} niveau). On examine ensuite la relation entre le temps consacré aux devoirs et le rendement selon la classe (2^e niveau) et selon l'école (3^e niveau). Les recherches ainsi menées indiquent généralement que le temps consacré aux devoirs n'a que peu d'effet sur le rendement scolaire de l'élève (Dettmers et coll., 2009 ; Fernández-Alonso et coll., 2019 ; Trautwein, 2007), mais qu'il produit des effets

systématiques et positifs quand il est considéré dans la classe et l'école (De Jong et coll., 2000 ; Fernández-Alonso et coll., 2019 ; Trautwein, 2007 ; Trautwein et coll., 2002). Autrement dit, selon ces études, les élèves fréquentant une classe où plus de devoirs sont donnés obtiennent globalement de meilleurs résultats scolaires que les élèves des classes où il y en a moins.

Certaines études apportent un éclairage supplémentaire sur le rapport entre les devoirs et le rendement scolaire. Ainsi, Trautwein et coll. (2002) ont mené une étude longitudinale auprès d'un large échantillon d'élèves allemands de 7^e année en contrôlant les habiletés cognitives et la motivation des élèves, le statut socioéconomique des familles ainsi que les caractéristiques de leur école. Leurs résultats indiquent que l'augmentation de la fréquence des devoirs a un effet positif sur les apprentissages réalisés en mathématiques. Toutefois, deux autres études, menées par les mêmes chercheurs, confirment ces résultats, mais montrent que le type de devoirs et la qualité du temps investi dans leur réalisation ont plus d'importance que le nombre d'heures qui leur est consacré (Trautwein et coll., 2005 ; Trautwein, 2007).

Selon le rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques de 2014, les données de l'enquête de 2012 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves confirment ces résultats et permettent de conclure que, si les élèves issus des écoles situées en milieu favorisé et ceux qui fréquentent une école qui donne plus de devoirs obtiennent en général de meilleurs résultats aux évaluations, le nombre moyen d'heures consacrées aux devoirs n'a aucun effet sur le plan de la performance globale des systèmes éducatifs nationaux. Le rapport de cette enquête ajoute que d'autres facteurs, tels que les fonds investis dans le développement professionnel des enseignants, le travail en collaboration des différents agents d'éducation, la qualité de l'enseignement, la durée de la journée et de l'année scolaire, expliqueraient mieux les variations de rendement scolaire que la présence de devoirs.

Comme on a pu le constater, la question de l'effet des devoirs sur le rendement scolaire demeure complexe. Les résultats des études présentant des qualités méthodologiques appropriées portent cependant à croire que l'effet des devoirs sur le rendement scolaire serait positif, et ce, plutôt en fonction de leur fréquence et de leur régularité que de leur durée. De plus, la qualité du temps et des efforts investis serait préférable à l'augmentation du temps requis pour les réaliser (Feng et coll., 2019 ; Fernández-Alonso et coll., 2019).

5. Les devoirs et la relation parent-enfant

L'effet des devoirs sur la relation parent-enfant a aussi fait l'objet de plusieurs travaux de recherche. Xu et Corno (1998) ont réalisé une étude de cas qui indique que les parents considèrent généralement que les devoirs permettent à leur enfant de consolider les apprentissages réalisés en classe et favorisent le développement de la discipline personnelle et du sens des responsabilités. Cependant, les parents expriment des sentiments contradictoires quant à leur participation aux devoirs. Ils rapportent désirer contribuer, mais que le niveau d'engagement quotidien requis se fait au détriment de leurs propres activités. Certains parents disent que leur enfant initie lui-même les périodes consacrées aux devoirs alors que d'autres doivent rappeler constamment à leur enfant qu'il a des devoirs à faire, et sont parfois obligés de faire acte d'autorité (Kralovec et Buell, 2001).

Pour leur part, les travaux de Bryan et Burstein (2004) montrent qu'en général, les parents participent volontiers aux devoirs lorsque leur enfant est au primaire, mais que cette attitude change considérablement lorsque celui-ci passe au secondaire. Les parents s'attendent alors à ce que l'enfant soit plus autonome dans l'exécution de ses devoirs. En conséquence, l'intervention de la plupart d'entre eux se limite dès lors à s'assurer que les devoirs soient faits.

Finalement, plusieurs chercheurs arrivent à la conclusion que ce n'est pas tant le nombre et la durée des interventions des parents qui ont un effet bénéfique, mais plutôt la nature de ces interventions (Dettmers et coll., 2019 ; Dumont et coll., 2014 ; Flunger et coll., 2021 ; Moroni et coll., 2015). Ainsi, les interventions parentales consistant à contrôler ou à intervenir fréquemment pour aider l'enfant dans ses devoirs sans que cette aide soit sollicitée auraient un effet négatif alors que celles visant à soutenir l'autonomie de l'enfant en l'aidant à s'organiser et à se dépanner auraient des effets bénéfiques (Moroni et coll., 2015 ; Núñez et coll., 2019 ; Trautwein et Lüdtke, 2009 ; Viljaranta et coll., 2018). Cela serait particulièrement le cas pour les élèves qui présentent des difficultés à l'école. Ainsi, Silinskas et Kikas (2019) ainsi que Lynch et coll. (2019) rapportent que les parents d'enfant en difficulté au primaire exercent un contrôle beaucoup plus serré pendant les devoirs et interviennent davantage, ce qui a pour conséquence de réduire l'engagement de cet enfant dans ses devoirs, de diminuer son rendement scolaire et d'augmenter encore plus son sentiment d'incompétence. Patall et coll. (2008) concluent qu'établir des règles à la maison quant au moment et à l'endroit où les devoirs doivent être effectués entretient une forte relation positive avec le rendement scolaire. Ces règles font appel à la communication d'attentes précises en relation avec les devoirs, mais dans le respect de l'autonomie de l'enfant.

6. Les devoirs et la motivation des élèves

D'autres chercheurs se sont plutôt intéressés à mettre en relation les devoirs et la motivation à apprendre des élèves. Ainsi, une étude menée par Xu et Corno (1998) indique que la majorité des élèves du primaire prennent plaisir à réaliser certains devoirs, mais qu'ils préfèrent jouer avec leurs amis ou se divertir que faire des devoirs après l'école. Comme beaucoup de parents et d'enseignants, les enfants considèrent généralement que les devoirs les aident à mieux comprendre les notions vues en classe. Contrairement aux parents et aux enseignants cependant, ils n'y voient pas là la principale raison de consacrer du temps aux devoirs. En fait, les enfants du primaire admettent faire leurs devoirs surtout pour faire plaisir à leur enseignant et à leurs parents.

Selon l'étude menée par Black (1996), lorsqu'on les interroge au sujet des devoirs, les élèves du secondaire sont plutôt d'accord avec cette pratique scolaire. Plusieurs déplorent toutefois le peu de concertation entre les enseignants, ce qui a pour effet qu'ils peuvent recevoir, une même journée, trois ou quatre devoirs à remettre le lendemain, mais plus rien le reste de la semaine. Par ailleurs, certains chercheurs font valoir que donner des devoirs inappropriés aux élèves peut exercer un effet négatif sur leur motivation, favoriser le découragement ou encore mener au désintérêt et au refus de les effectuer (Cooper et coll., 2006 ; Dettmers et coll., 2019). Une étude menée par Kralovec et Buell (2001) auprès de décrocheurs du secondaire montre que, pour plusieurs, la question des devoirs a constitué une des principales raisons de leur décision d'abandonner l'école.

Dans un autre ordre d'idées, d'autres chercheurs ont examiné l'impact de la motivation des élèves sur leur comportement face aux devoirs. À ce sujet, certains ont montré que le sentiment de compétence des élèves envers la tâche demandée ainsi que la valeur qu'ils lui accordent exercent un effet médiateur important entre les caractéristiques des devoirs, des élèves et du soutien parental d'une part, et la quantité d'efforts, le temps investi et la qualité de l'engagement dans les devoirs d'autre part (Trautwein et Lüdtke, 2009 ; Trautwein et coll., 2005). Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte le niveau de motivation des élèves dans les décisions relatives au choix et à la fréquence des devoirs ainsi que dans la nature et la quantité d'aide qu'il convient de leur apporter. Ainsi, les élèves qui perçoivent que leurs parents accordent de l'importance à leur autonomie dans leurs devoirs rapportent un engagement qualitatif et des efforts plus grands envers la tâche (Feng et coll., 2019).

Núñez, et coll. (2019), Trautwein et Lüdtke (2009), de même que Xu (2021) estiment pour leur part que les élèves s'engagent plus et mieux dans la réalisation de leurs devoirs lorsque ceux-ci sont attrayants et qu'ils rencontrent leurs centres d'intérêt. Cependant, ceux-ci accorderaient peu de valeur aux devoirs consistant à les occuper (comme recopier des informations contenues dans un texte), aux devoirs ennuyants et répétitifs (remplir des tableaux ou compléter des phrases lacunaires par exemple) ainsi qu'aux devoirs que l'enseignant ne prend pas la peine de corriger. En fait, les élèves seraient généralement disposés à faire leurs devoirs lorsque ceux-ci sont d'une longueur raisonnable et qu'ils sont accompagnés de consignes claires (Suárez et coll., 2019).

7. Les devoirs et le développement des habiletés cognitives

Les relations entre les devoirs et le développement des habiletés cognitives des élèves ont, elles aussi, attiré l'attention des chercheurs. Ainsi, les devoirs augmenteraient, à certaines conditions, la capacité des élèves à s'organiser dans le temps et l'espace ; favoriseraient le développement du sens des responsabilités et joueraient un rôle significatif dans le développement de l'autorégulation, c'est-à-dire le processus par lequel les élèves maîtrisent leurs pensées, leurs comportements et leurs émotions (Patall et coll., 2008 ; Ramdass et Zimmerman, 2011). Göllner et coll. (2017) ont examiné la relation entre les efforts d'élèves âgés de 10 à 14 ans dans la réalisation de leurs devoirs et leur capacité d'autorégulation. Ils ont montré que ceux qui investissent plus d'effort lors de ces activités acquièrent une meilleure capacité d'autorégulation.

Par ailleurs, la manière par laquelle les enseignants et les parents aident les enfants à gérer le temps dévolu aux devoirs aiderait ceux-ci à développer leur capacité d'autorégulation (Ramdass et Zimmerman, 2011 ; Xu et Corno, 1998). Autrement dit, c'est, en partie, au contact des adultes pendant qu'ils effectuent leurs devoirs que les enfants apprennent à contrôler leurs pensées, leurs comportements et leurs émotions. Par exemple, plusieurs enfants indiquent que c'est par le soutien de leurs parents qu'ils ont appris à maintenir leur attention et leur motivation lorsqu'ils font des devoirs. Ainsi, certains se récompensent par une activité agréable lorsqu'ils ont terminé leurs devoirs, d'autres se félicitent ou se disent que leurs parents seront contents (Ramdass et Zimmerman, 2011). Finalement, Xu (2009) rapporte que la majorité des élèves, même les plus jeunes, a une bonne idée des caractéristiques des endroits appropriés pour faire ses devoirs, notamment le calme, l'absence d'éléments pouvant les distraire et la proximité de l'aide parentale.

Certains chercheurs se sont appliqués, pour leur part, à examiner l'impact des programmes d'entraînement aux habiletés d'autorégulation dans le contexte de la réalisation des devoirs. Langberg et coll. (2020), par exemple, ont recensé plusieurs études ayant montré l'efficacité des programmes consistant à entraîner des adolescents éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de régulation de l'attention à organiser leur espace de travail et à planifier leur travail. Leurs travaux montrent que les interventions de ce type ont un effet positif sur les comportements d'autorégulation et que les gains obtenus se maintiennent dans le temps.

Finalement, la recherche confirme que les devoirs contribuent à consolider les apprentissages réalisés en classe, mais qu'ils ont cet effet uniquement quand ils renforcent ce qui a été enseigné à l'école et qu'ils encouragent les élèves à réorganiser leurs connaissances et à les réutiliser dans un nouveau contexte (Ramdass et Zimmerman, 2011).

8. L'utilisation des technologies de l'information

Au cours des dernières années, de nombreux parents ont déploré ne pas avoir les ressources et les outils appropriés pour soutenir adéquatement leur enfant durant la période des devoirs (Ewings, 2012 ; Harmon, 2017 ; Dettmers et coll., 2019). En conséquence, plusieurs se tournent maintenant vers les technologies et les plateformes numériques d'aide aux devoirs et celles-ci sont largement utilisées (Magalhães et coll., 2020). Ce phénomène a attiré l'attention des chercheurs. Plusieurs rapportent que l'utilisation de ces outils aurait un impact positif sur la motivation et l'engagement des élèves (Ciza, 2019 ; Harmon, 2017 ; Nordstrom, 2012). L'utilisation des plateformes pédagogiques motiverait les élèves, puisqu'elles leur permettent d'avoir accès directement au contenu vu en classe (Magalhães et coll., 2020). On allègue aussi que cette pratique aurait un impact positif sur la relation que les élèves entretiennent avec la période des devoirs, parce qu'ils deviennent les principaux acteurs de leur apprentissage (Ciza, 2019 ; Magalhães et coll., 2020). Aussi, ces outils permettent de soutenir les enseignants puisqu'ils contribuent à réduire plusieurs tâches liées aux devoirs telles que la correction, la rétroaction directe, la distribution, la collecte et la vérification (Magalhães et coll., 2020).

Dans le même ordre d'idées, les technologies faciliteraient la mise en place de différents moyens de différenciation pédagogique par les enseignants (Bennis, 2011 ; Crisci et Yetis, 2017 ; Harmon, 2017). De ce fait, les outils technologiques pourraient aider à contrer les inégalités scolaires et permettre aux élèves d'apprendre selon leurs besoins spécifiques (Harmon, 2017 ; Nordstrom, 2012 ; Probst, 2019). De plus, les plateformes interactives qui rendent immédiatement disponible le soutien de l'adulte entraîneraient des conséquences positives sur l'engagement des élèves (Fecteau, 2012 ; Harmon, 2017).

9. Des pistes d'intervention

Même si les devoirs ne possèdent pas toutes les vertus que certains leur prêtent, les recherches récentes sur le sujet montrent qu'ils contribuent néanmoins à consolider les apprentissages et à soutenir le rendement scolaire, en plus de favoriser le développement de certaines habiletés cognitives et de susciter la participation des parents au vécu scolaire des enfants. Certaines conditions apparaissent toutefois nécessaires pour que se manifestent ces effets bénéfiques. Les résultats de recherche recensés dans les pages précédentes permettent de dégager différentes pistes d'intervention susceptibles de maximiser le profit des devoirs.

9.1 Se donner des règles claires et explicites concernant les devoirs

Les établissements scolaires devraient se doter de règles claires concernant les devoirs et les faire connaître aux parents ainsi qu'aux élèves. L'utilité des travaux à réaliser en dehors de la classe devrait également être explicitée. Ces règles devraient être basées sur la littérature scientifique récente et sur les caractéristiques de la population desservie. Elles devraient, avant tout, viser le bien-être des élèves et informer sur le temps à y consacrer et les rôles des enseignants et des parents dans leur réalisation (Cooper, 2001 ; Holland et coll., 2021 ; Ramdass et Zimmerman, 2011). Qui plus est, les enseignants d'une même école auraient avantage à se concerter afin d'équilibrer la charge de travail que représentent les devoirs afin d'éviter de surcharger les élèves. À cet effet, les données de l'enquête de 2012 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves indiquent qu'au-delà d'environ quatre heures par semaine, le temps consacré aux devoirs n'a qu'une incidence négligeable sur le rendement scolaire des élèves du secondaire (Organisation de coopération et de développement économiques, 2014).

9.2 Soutenir les parents

Certaines écoles proposent aux parents un petit guide afin de les aider à organiser les devoirs à la maison. D'autres offrent des ateliers afin de former les parents à encadrer leur enfant adéquatement dans la réalisation des devoirs sans devenir trop envahissants (Flunger et coll., 2021). Les pratiques de ce genre peuvent avoir pour effet d'améliorer les relations école-famille et contribuer à faire de la supervision des devoirs une activité plus agréable pour tous (Archambault et Chouinard, 2022). Elles auraient aussi un effet bénéfique sur le rendement scolaire (Patall et coll., 2008).

9.3 Préférer la fréquence à la durée

Comme on l'a vu, plusieurs chercheurs ont montré que la fréquence des devoirs génère un impact plus positif que la durée (Fernández-Alonso et coll., 2019). Cela dit, Bryan et Burstein (2004) soulignent que les enseignants ont souvent de la difficulté à estimer le niveau de difficulté des devoirs ainsi que le temps requis pour leur réalisation. Ce sont là les principales causes de difficulté rencontrées par les élèves lors des devoirs. En début d'année, surtout, plusieurs auteurs recommandent de donner des devoirs courts, susceptibles d'être réussis facilement par tous et qui laissent du temps aux élèves pour les loisirs et le repos (Bryan et Burstein, 2004 ; Cooper, 1991 ; Corno, 1996 ; Ramdass et Zimmerman, 2011). Par la suite, il est possible d'augmenter, graduellement, le niveau de difficulté et la durée des devoirs afin de ne pas démotiver les élèves (Archambault et Chouinard, 2022 ; Ramdass et Zimmerman, 2011 ; Trautwein et coll., 2002).

9.4 Donner des devoirs signifiants

Les devoirs devraient être ludiques et être l'occasion d'apprendre autrement, du moins au primaire. Corno (2000) suggère que plutôt que *d'apporter l'école à la maison*, les devoirs peuvent être l'occasion *d'apporter la maison à l'école*. Les devoirs de ce type consistent à demander aux élèves d'appliquer les connaissances acquises à l'école à leur environnement familial et à leur vie de tous les jours. Trautwein et Lüdtke (2009) ajoutent que les devoirs devraient faire appel à la créativité des élèves dans des projets personnels afin de constituer une expérience authentique. En fait, il serait préférable que les devoirs soient une activité sociale permettant l'intégration de tous les savoirs de l'élève plutôt qu'une activité artificielle consistant à remplir les pages d'un cahier d'exercices. Pour leur part, Bryan et Burstein (2004) et Xu (2021) ont montré que les devoirs reliés à la vie de tous les jours permettent aux élèves de créer des liens entre les tâches scolaires et la vie à la maison et dans la communauté. Quels que soient les moyens retenus, les recherches sur le sujet indiquent que les enseignants qui proposent à leurs élèves des devoirs qui ont du sens ont un effet positif sur l'engagement de ces derniers dans ce type d'activités (Flunger et coll., 2021 ; Xu, 2009, 2021).

9.5 Particulariser les devoirs, offrir des choix

Tous les élèves de la même classe ne sont pas obligés d'avoir toujours les mêmes devoirs. Patall et coll. (2010) recommandent aux enseignants de tenir compte des intérêts, des acquis et des habiletés des élèves ainsi que du type de soutien qu'ils reçoivent à la maison dans les devoirs. On suggère, par exemple, d'offrir des options, c'est-à-dire de donner des choix aux élèves parmi une liste de tâches en fonction de leurs compétences et de leurs intérêts (Archambault et Chouinard, 2022). Pour Xu (2013), la combinaison d'un environnement optimal pour la réalisation des devoirs et de la possibilité, pour l'élève, de choisir l'ordre dans lequel les devoirs seront faits serait plus bénéfique, en termes d'attention et de motivation, que chacune de ces considérations prises séparément.

9.6 Établir des routines et assurer un suivi serré

Il est aussi suggéré d'instaurer des routines, à la maison et dans la classe, en relation avec les devoirs. Ainsi, les élèves et leurs parents peuvent décider que les devoirs se font à tel ou tel moment et de faire suivre ces périodes par une activité agréable (Corno, 1996). Aussi, il serait nettement préférable que les parents aident les enfants à s'organiser et les laissent ensuite faire leurs devoirs de façon autonome, plutôt que de les superviser constamment ou de leur imposer une aide non sollicitée (Viljaranta et coll., 2018). En classe, il s'avère important d'effectuer un suivi des devoirs et de donner du sens à leur réalisation. Cette dernière approche serait même plus efficace que d'essayer de rendre les devoirs intéressants (Flunger et coll., 2021 ; Patall et coll., 2008). À cet effet, Bryan et Burstein (2004) ont montré que d'enseigner aux élèves à élaborer des outils de planification des devoirs augmentait le taux de complétion. Ils ajoutent que les outils de consignation, comme un carnet dans lequel l'élève indique en vert les devoirs complétés, en jaune les devoirs réalisés en retard et en rouge les devoirs non remis, facilitent le suivi des devoirs à la fois par les élèves, les parents et les enseignants. D'autres auteurs proposent des outils du même genre, comme le cahier d'études (Chenu et coll., 2003) ou les traces d'études (Goyer et Poulin, 2020).

10. Conclusion

Comme on a pu le constater, les idées reçues relativement aux devoirs ne sont pas toujours soutenues par la recherche. Par exemple, la croyance selon laquelle les meilleurs enseignants donnent régulièrement des devoirs ne serait pas fondée. Au contraire, les bons enseignants ajustent leurs pratiques et leurs exigences selon les besoins et les capacités de leurs élèves (Corno, 1996). Aussi, les études disponibles indiquent que ce n'est pas le temps consacré aux devoirs qui importe, mais l'effort et la qualité de l'engagement cognitif déployé pendant ces périodes (Trautwein et coll., 2005). De plus, les parents sont généralement d'avis favorables aux devoirs, à la condition que ceux-ci contribuent à la réussite de leur enfant (Ciza, 2019 ; Crisci et Yetis, 2017 ; Xu et Corno, 1998). Par ailleurs, la recherche confirme que les devoirs contribuent à consolider les apprentissages réalisés en classe lorsqu'ils renforcent ce qui a déjà été enseigné dans un nouveau contexte (Ramdass et Zimmerman, 2011). Finalement, il apparaît que les devoirs peuvent contribuer au développement de la discipline personnelle et au sens des responsabilités, à la condition que les parents poursuivent activement cet objectif et adoptent une supervision structurée et éclairée des devoirs, dans le respect de l'autonomie de l'enfant (Núñez et coll., 2019).

La présente revue de la littérature scientifique avait pour objectif de répondre à la question suivante : les devoirs sont-ils une corvée inutile ou représentent-ils une opportunité d'apprentissage indispensable ? L'examen de la littérature disponible porte à croire que la réalité se situe entre ces deux pôles. Les devoirs peuvent, à certaines conditions, générer un effet bénéfique sur le rendement scolaire et la motivation des jeunes. Cependant, ils ne sont pas une panacée et d'autres facteurs, tels que les fonds investis dans le développement professionnel des enseignants, la collaboration école-famille et la qualité de l'enseignement, ont davantage d'effet sur la performance des systèmes éducatifs.

En définitive, la question de l'utilité réelle des devoirs n'est pas encore complètement résolue. Même si les travaux de recherche des dernières années sont parvenus à jeter un éclairage plus précis sur le bienfondé de cette pratique pédagogique, plusieurs questions mériteraient d'être approfondies. Par exemple, peu de chercheurs se sont intéressés à étudier les effets des devoirs selon le type de tâche demandée ou selon le genre et les caractéristiques personnelles des élèves. Trop souvent encore les décisions concernant les devoirs sont dictées par des considérations idéologiques, économiques ou politiques et s'appuient sur des idées reçues plutôt que sur la science. Dans ces conditions, la question que les parents, le personnel scolaire et les chercheurs

devraient se poser est la suivante : à quelles conditions et pour quels élèves les effets positifs des devoirs se révèlent-ils ?



Roch Chouinard
Professeur, Université de Montréal



Geneviève Carpentier
Professeure, Université de Montréal



Yusra Boudribila
Étudiante à la maîtrise, Université de Montréal

Note

[1] Le présent texte est une version revue et substantiellement augmentée d'un texte de Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. publié initialement, en 2006, dans la Revue des sciences de l'éducation 32(2) et intitulé *Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ?*

Bibliographie

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e édition). Chenelière Éducation.
- Bennis, C. L. (2011). *A phenomenological study of homework from the perspectives of elementary special education teachers of students with learning disabilities* [thèse de doctorat, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. (<https://www.proquest.com/docview/851310190>)
- Black, S. (1996). The truth about homework. *American school board journal*, 183(10), 48-51.
- Bryan, T. et Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory into practice*, 43(3), 213-219. (https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_7) doi : https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_7
- Chenu, F., Crépin, F. et Jehin, M. (2003). *La motivation. Comprendre et agir*. Université de Liège.
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324. (<https://doi.org/10.7202/014410ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/014410ar>
- Ciza, E. (2019). *Les devoirs scolaires dans les établissements secondaires au Québec : un analyseur-révélateur des conceptions des pratiques enseignantes* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. (https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15131/Ciza_Ezechiel_PhD_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91. (https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf)
- Cooper, H. (2001). Homework for all – in moderation. *Educational leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H. et Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational psychologist*, 36(3), 143-153. (https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1) doi : https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Cooper, H., Robinson, J. C. et Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62. (<https://doi.org/10.3102/00346543076001001>) doi : <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H., Steenbergen-Hu, S. et Dent, A. L. (2012). Homework. Dans K. R. Harris, S. Graham et T. Urdan, A. G. Bus, S. Major et H. L. Swanson (dir.), *APA educational psychology handbook – Vol. 3* (p. 475-495). American Psychological Association. (<https://doi.org/10.1037/13275-019>) doi : <https://doi.org/10.1037/13275-019>
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational researcher*, 25(8), 27-30. (<https://doi.org/10.2307/1176489>) doi : <https://doi.org/10.2307/1176489>
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary school journal*, 100(5), 529-548. (<https://doi.org/10.1086/499654>) doi : <https://doi.org/10.1086/499654>
- Crisci, J. et Yetis, M. (2017). *Les devoirs à la maison : de la théorie à la pratique* [thèse de doctorat, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Réro. (<https://doc.rero.ch/record/306172>)
- De Jong, R., Westerhof, K. J. et Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational research and evaluation*, 6, 130-157. doi: 10.1076/1380-3611(200006)6:2;1-E;F130doi : [https://doi.org/10.1076/1380-3611\(200006\)6:2;1-E;F130](https://doi.org/10.1076/1380-3611(200006)6:2;1-E;F130)
- Dettmers, S., Trautwein, U. et Ludtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School effectiveness and school improvement*, 20(4), 375-405. (<https://doi.org/10.1080/09243450902904601>) doi : <https://doi.org/10.1080/09243450902904601>

- Dettmers, S., Yotyodying, S. et Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in psychology*, 10, 1048. (<https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2019.01048>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. et Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of educational psychology*, 106(1), 144-161. (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0034100>) doi : <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Ewings, S. (2012). *The effects of parental use of learning-style preference strategies on parent and student attitudes toward homework assistance and student academic self-perception* [thèse de doctorat, Western Connecticut State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. (<https://www.proquest.com/docview/1950087975?accountid=12543>)
- Fecteau, C. (2012). *Rapport des parents aux devoirs à la maison : milieux favorisés et milieux défavorisés* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. (https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8628/Fecteau_Carole_2012_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L. et Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in psychology*, 10(612). (<https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2019.00612>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Fernández-Alonso, R., Woitschach, P., Álvarez-Díaz, M., González-López, A. M., Cuesta, M. et Muñiz, J. (2019). Homework and academic achievement in Latin America: A multilevel approach. *Frontiers in psychology*, 10(95). (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00095>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00095>
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. et Schnyder, I. (2021). Using multilevel mixture models in educational research: An illustration with homework research. *Journal of experimental education*. 89(1), 209-236. 10.1080/00220973.2019.1652137doi : <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1652137>
- Gill, B. P. et Schlossman, S. L. (2003). Parents and the politics of homework: Some historical perspectives. *Teachers college record*, 105(5), 846-871. (<https://doi.org/10.1111/1467-9620.00270>) doi : <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00270>
- Goyer, A. et Poulin, P. A. (2020). *Enseigner autrement : activités, astuces et conseils pour toute l'année scolaire*. Guy Saint-Jean éditeur.
- Göllner, R., Damian, R. I., Rose, N., Spengler, M., Trautwein, U., Nagengast, B. et Roberts, B. W. (2017). Is doing your homework associated with becoming more conscientious? *Journal of research in personality*, 71, 1-12. (<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.08.007>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.08.007>
- Harmon, S. A. (2017). *A study of fourth-grade students' perceptions on homework environment and academic motivation in mathematics* [thèse de doctorat, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. (<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4633>)
- Holland, M., Courtney, M., Vergara, J., McIntyre, D., Nix, S., Marion, A. et Shergill, G. (2021). Homework and children in grades 3-6: Purpose, policy and non-academic impact. *Child and youth care forum*, 50, 631-651. (<https://doi.org/10.1007/s10566-021-09602-8>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09602-8>
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A. et Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2019). The relationship between homework and the academic progress of children in Spain during compulsory elementary education: A twin fixed-effects approach. *British educational research journal*, 45(5), 1021-1049. (<https://doi.org/10.1002/berj.3549>) doi : <https://doi.org/10.1002/berj.3549>
- Knepper, J. M. (2020). Single parents' perceptions of their child's homework on family stress, resilience, and overall quality of life. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 81(11-A).

- Kralovec, E. et Buell, J. (2001). End homework now. *Educational leadership*, 58(7), 39-42. (<https://www.ascd.org/el/articles/end-homework-now>)
- Langberg, J. M., Breaux, R., Dvorsky, M. R., Molitor, S. J., Smith, Z. R. et Bourchtein, E. (2020). The homework, organization, and planning skills (HOPS) intervention. Dans T. W. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Z. Farmer et K. S. Sutherland (dir.), *Handbook of research on emotional and behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (p. 356-370). Routledge. (<https://doi.org/10.4324/9780429453106-24>) doi : <https://doi.org/10.4324/9780429453106-24>
- Lynch, R., Hurley, A., Cumiskey, O., Nolan, B. et McGlynn, B. (2019). Exploring the relationship between homework task difficulty, student engagement and performance. *Irish Educational Studies*, 38(1), 89-103. (<http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2018.1512889>) doi : <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512889>
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J. et Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers and education*, 152. (<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
- Maulini, O. (2000). Un seul devoir : la circulation des savoirs. *Bulletin du groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP)*, 80, 24-26. (<https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0004.pdf>)
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. et Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *Journal of educational research*, 108(5), 417-431. (<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>) doi : <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Nordstrom, H. M. (2012). *The impact of online and traditional homework on the attitudes, achievement, and learning styles of sixth grade language arts students* [thèse de doctorat, Trevecca Nazarene University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. (<https://www.proquest.com/docview/1036615393>)
- Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L. et Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in psychology*, 10. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Organisation de coopération et de développements économiques (2014). Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation ? *PISA à la loupe*, 46. (<https://doi.org/10.1787/5jxrhqj9rjd-fr>) .
- Palardy, M. J. (1995). Another look at homework. Homework is one of the most haphazard teaching practices in American schools today. *Principal*, 74(5), 32-33.
- Patall, E. A., Cooper, H. et Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101. (<https://doi.org/10.3102/0034654308325185>) doi : <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Patall, E. A., Cooper, H. et Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of educational psychology*, 102(4), 896-915. (<http://dx.doi.org/10.1037/a0019545>) doi : <https://doi.org/10.1037/a0019545>
- Probst, J. (2019). *A qualitative case study: Perceptions of homework completion hours and academic success* [thèse de doctorat, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. (<https://www.proquest.com/docview/2235416802>)
- Ramdass, D. et Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced academics*, 22(2), 194-218. (<https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>) doi : <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Silinskas, G. et Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian journal of educational research*, 63(1), 17-37. (<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>) doi : <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>

- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., del Mar Ferradás, M., Guisande, M A. et Rodríguez, S. (2019). Individual precursors of student homework behavioral engagement: The role of intrinsic motivation, perceived homework utility and homework attitude. *Frontiers in psychology*, 10. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and instruction*, 17(3), 372–388. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U. et Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational psychology review*, 15(2), 115-145. (<https://www.jstor.org/stable/23361516>) doi : <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U. et Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and instruction*, 19(3), 243-258. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. et Baumer, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary educational psychology*, 27, 26-50. (<https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>) doi : <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A. et Cathomas, R. (2005). *Effects of homework quality on students' homework motivation and behaviour*. Communication présentée dans le cadre du 11^e congrès de la European Conference on Learning and Instruction, Nicosie, Chypre.
- Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants : une recension des écrits. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 129-146. (<https://doi.org/10.24452/sjer.39.1.5003>) doi : <https://doi.org/10.24452/sjer.39.1.5003>
- Viljaranta, J., Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Hirvonen, R., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M. et Nurmi, J.-E. (2018). Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and instruction*, 56, 54-63. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.005>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.005>
- Xu, J. (2009). School location, student achievement, and homework management reported by middle school students. *The school community journal*, 19(2), 27-43. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867967.pdf>)
- Xu, J. (2013). Why do students have difficulties completing homework? The need for homework management. *Journal of education and training studies*, 1(1), 98-105. (<http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>) doi : <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>
- Xu, J. (2021). Homework goal orientation, interest, and achievement: testing models of reciprocal effects. *European journal of psychology of education*, 36(2), 359-378. (<https://doi.org/10.1007/s10212-020-00472-7>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00472-7>
- Xu, J. et Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers college record*, 100(2), 402-436. doi : <https://doi.org/10.1177/016146819810000207>