

Institut Supérieur Pédagogique
Saint-Roch et Notre-Dame
Theux

Quels devoirs développent quels sens de l'effort ?

Bruno Dobbelstein
Travail de fin d'études
Année académique 1995-1996

TABLE DES MATIERES

Introduction	6
Première partie : Les devoirs à domicile	
1.1. Introduction	8
1.2. Définition	8
1.3. Objectifs	9
1.3.1. Echantillons de l'opinion publique	9
Enquête	
L'enquête auprès des parents	
L'enquête auprès des enseignants	
1.3.2. Prescriptions	14
1.3.3. Objectif d'évaluation ?	20
Un autre rôle pour le maître	
1.3.4. Attention, n'oublions pas les parents !	23
1.3.4.1. Pour l'enfant, pas pour les parents	23
1.3.4.2. Pourquoi les réclament-ils des devoirs d'application ?	23
1.3.4.3. Que vivent les parents ?	24
1.3.4.4. Rôle de l'école	25
1.3.4.5. Partenaires dans l'éducation	26
1.3.4.6. Les relations école-famille à Buzet	27
1.3.4.7. Conclusion	28
1.3.5. Avant tout, être valide	29
1.3.6. Conclusion	30
1.4. Limites de temps	31
1.4.1. Prescriptions	31
1.4.2. Et sur le terrain ?	33
1.4.3. Objectifs des limites	36
1.4.4. Conclusion	36
1.5. Critères de validité d'un devoir	37
1.5.1. Formatif	37
Comment préparer l'enfant pour que le devoir soit le plus formateur possible ?	
1.5.2. Fonctionnel	41
1.5.3. Différencié	42
1.5.4. Valorisant	42

1.6. Validité des devoirs	43
1.6.1. La mémorisation	43
1.6.1.1. Mémorisation de résumés d'histoire, de géographie,...	43
1.6.1.2. Mémorisation de répliques théâtrales	44
1.6.2. Les applications	45
1.6.2.1. Applications traditionnelles	45
1.6.2.2. Applications améliorées	48
1.6.3. Les recherches	49
1.6.4. Les créations, les inventions	50
1.6.5. Les devoirs aux choix	51
1.6.6. Conclusion	52
1.6.7. Et sur le terrain ?	53
1.7. Pourquoi supprimer les devoirs ?	54
1.7.1. Témoignage d'enseignants qui ont décidé de supprimer les devoirs	54
1.7.2. Eviter la fatigue	55
1.7.3. Et les parents ?	56
1.7.4. Aucun texte légal n'impose ni même ne recommande :	57
1.7.5. La véritable autonomie	58
1.7.6. Selon la conception de l'apprentissage	61
1.7.7. Les "travaux" libres Expérimentations	62
1.8. Conclusion	65

Deuxième partie : Le sens de l'effort

2.1. Introduction	67
2.2. Le sens de l'effort, c'est quoi ?	67
2.2.1. Définitions	67
2.2.2. Plusieurs sens de l'effort existent	70
2.2.3. Quand a-t-on le sens de l'effort ?	71
2.3. Laisser vivre ou habituer à «souffrir» ?	73
2.3.1. Habituer à « souffrir », les arguments	73
2.3.2. Laisser vivre, les arguments	74
2.3.3. Histoire vécue	75
2.3.4. La religion et l'effort	76
2.3.5. Quelle est la place du plaisir dans l'apprentissage ? Que dit le Programme Intégré ?	77
2.3.6. Liberté et discipline	79
2.3.7. Le travail	81
2.3.8. Conclusion	82

2.4. Le sens de l'effort : Objectif valide ?	83
2.5. Quel effort faut-il développer ?	84
2.5.1. Définitions	84
2.5.2. La validité des sens de l'effort	85
2.5.2.1. Les efforts extrinsèques	85
2.5.2.2. Les efforts intrinsèques	89
2.5.3. Résultats de l'enquête	89
2.5.4. Conclusion	90
2.6. L'évitement de l'effort : Pourquoi ? Comment ?	91
2.6.1. Symptômes, stratégies utilisées	91
2.6.2. Pourquoi ?	92
2.6.3. Quels comportements adoptés ?	95
2.6.4. Les garçons ont-ils un évitement de l'effort plus important que les filles ?	96
2.7. Comment développer l'effort intrinsèque ?	97
2.7.1. Les étapes pour acquérir une attitude : La Taxonomie de Krathwohl	97
Commentaires	
Différencier les cheminements ?	
2.7.2. La planification par déduction-induction	104
Six questions pertinentes pour la planification d'une activité d'enseignement d'une attitude	
2.7.3. Habituer aux (grands) efforts	107
2.7.4. Baser les apprentissages sur les capacités, besoins et intérêts des enfants	108
Le contrat de paresse	
La paresse, ça n'existe pas	
2.7.5. L'estime de soi, la confiance en soi	111
Motivation fonctionnelle et dysfonctionnelle	
S'appuyer sur la réussite	
2.7.6. Montrer l'exemple	113
2.7.7. Cinq facteurs qui influencent la motivation d'après Jacques Tardiff	114
2.8. Conclusion	116

Troisième partie : Quels devoirs pour quels efforts ?

3.1. Introduction	119
3.2. Quels motivations pour quels efforts ?	119
3.3. Quels motivations inhibent l'élève, diminue le sens de l'effort ?	120
3.3.1. L'obligation	120
3.3.2. L'évaluation	121
3.3.3. La compétition	121
3.4. Quels devoirs développent le sens de l'effort ?	122
3.4.1. Répondre à un BESOIN	122
3.4.2. Avoir du SENS	123
3.4.3. Se sentir CAPABLE	124
3.5. Conclusion	125
3.6. Enquête	126

Conclusion	127
------------	-----

Bibliographie	128
---------------	-----

Annexes

1. Formulaire d'enquête auprès des parents
2. Formulaire d'enquête auprès des enseignants
3. Liste des « devoirs » libres pour première année
4. Liste des « devoirs » libres pour l'enseignement spécial
5. Exemple d'écrit à l'école de Buzet

INTRODUCTION

Habituer l'enfant à travailler dur pour le préparer au secondaire, à l'université; développer son sens de l'effort (pénible), du sacrifice, de l'obligation pour le préparer à la vie, à sa dure réalité. Tels sont les arguments fréquemment utilisés pour justifier les devoirs.

Mais quels sens de l'effort développent-ils réellement ? Ou peut-être, quels sens de l'effort ne développent-ils pas, diminuent-ils ?

Voici la question à laquelle je vais essayer de répondre. Pour éviter que cette réponse seule ne détermine vos options, je développerai toute la problématique du devoir et du sens de l'effort séparément avant d'établir leurs relations.

Première partie :

Les devoirs à domicile

1.1. Introduction

Cette première partie va tenter de répondre à la question : au-delà du contenu et des matières qu'il apprend - ou n'apprend pas - dans ses devoirs et leçons, que va connaître¹ l'enfant ?

. L'autonomie ? La gestion de son temps et de son travail ? La fierté de l'effort personnel ? Le goût de l'étude et de la recherche ?

ou bien

. L'ennui répétitif ? L'indétrônable "par coeur" ? L'habitude du travail bâclé ? La solitude et l'angoisse devant les difficultés ? La paresse intellectuelle ? L'envie de décrocher ? La fatalité de l'échec ?

Tout d'abord, je définirai le terme «devoir (à domicile)» pour éviter toute ambiguïté.

Ensuite je critiquerai une grande partie des objectifs potentiels des devoirs.

Les prescriptions concernant les limites de temps ainsi que leurs objectifs seront ensuite mentionnés.

Nous arrivons après à la partie peut-être la plus importante en expliquant les critères de validité d'un devoir suivi directement de leurs applications à certains types de travaux.

J'envisagerai enfin, la possibilité de supprimer les devoirs avec ses conséquences.

1.2. Définition

Sont-ils des travaux écrits ? Sont-ils toujours obligatoires ? Les leçons en font-ils partie ? S'agit-il des travaux faits chez soi ?

C'est pour éviter toute confusion sur le terme que je commencerai par définir exactement ce que signifiera le mot « devoir » lorsqu'il sera utilisé.

DEVOIR : Travail obligatoire qu'effectue un élève en dehors des heures de classe dans l'intention de le rendre ou de le montrer à l'école sur prescription du maître.

Dans cette définition sont comprises les leçons qui sont un travail obligatoire effectué « à domicile ».

¹ Ce mémoire applique les nouvelles règles orthographiques

1.3. Objectifs

Je diviserai ce chapitre en cinq points : le premier exposera des avis variés d'enseignants et de parents; le deuxième citera et commentera les prescriptions ministérielles et épiscopales; le troisième et le quatrième point expliqueront respectivement les raisons pour lesquelles les devoirs ne peuvent avoir pour objectif l'évaluation et l'information aux parents; pour terminer, je vous informerai des critères de validité des objectifs que vous choisirez.

1.3.1. Echantillons de l'opinion publique

Avant d'aborder la problématique des devoirs à domicile, voici les résumés d'un échantillon d'arguments (5)¹ qu'invoquent des parents et des enseignants à ce sujet. (Chaque numéro correspond à une personne)

- 1) - Les travaux doivent avoir un sens et l'enfant doit adhérer à cet objectif;
 - Ne pas reporter des problèmes à la maison (faire à l'école ce qui doit être fait);
 - Faire des devoirs dans la classe (surtout avec ceux qui seront seuls face à leurs devoirs);
 - Chercher des situations où l'enfant voudra faire ses devoirs.

- 2)- Le passage en secondaire est trop difficile si on n'a pas habitué l'enfant aux devoirs;
 - S'ils n'ont pas de devoirs, on les pénalise ou on les laisse devant les âneries de la télé et des jeux vidéos;
 - On peut alléger les travaux à domicile s'il y a épanouissement dans d'autres activités.

- 3) - Il faut prendre de bonnes habitudes pour la vie dès le début.

- 4)- Le temps scolaire est insuffisant;
 - Il faut exercer la mémoire;
 - Les devoirs sont des préparations avec les ressources personnelles de l'enfant;
 - Habitude, discipline de vie (maison ne signifie pas laisser-aller);
 - Les TAD (travaux à domiciles) ne doivent pas être trop longs, trop lourds et ne doivent pas masquer les carences d'un enseignement;
 - Exercer ce qui ne peut pas l'être en classe;
 - Apprendre à se connaître et à gérer son travail (contrat de travail à domicile : proposer différentes activités en rapport avec la matière, bien diversifiées et pas trop astreignantes, mais dont il a à organiser lui-même la réalisation);
 - Si l'enfant acquiert l'autonomie, il n'aura aucune difficulté en humanité.
 - (je suis totalement d'accord avec cette dernière phrase)

- 5) - Rythmes scolaires : d'autres pays font mieux (9-13h + des activités sportives ou autres);
 - Surcharge, manque de défolement donc diminution de l'attention, grande nervosité, beaucoup d'instabilité dans leur comportement.

¹ Les nombres écrits entre parenthèses (qui ne sont pas entre guillemets) renvoient à une référence bibliographique qui se trouve avant les annexes. Si un « p » précède le nombre, celui-ci précise la page à laquelle j'ai trouvé cette citation.

6) Les travaux doivent se faire en classe. Après l'école, c'est la détente.

Selon la plupart des gens, plus on a de devoirs, plus l'école est valable. Donc la concurrence scolaire fait augmenter les TAD.

L'autonomie, le besoin de travailler seul; les loisirs extra-scolaires, le défoulement; la discipline de vie, la préparation au secondaire, l'habitude au travail; le sens du devoir, la motivation de l'enfant; le temps scolaire insuffisant sont des sujets que j'aborderai dans ce mémoire. Alors, patience !

Enquêtes

Mon enquête auprès de 170 parents (voir les modalités de l'enquête p 5-6-7) révèle les objectifs perçus suivants :

- 27 % pensent qu'ils permettent à l'enfant de s'exercer, de réviser, d'approfondir ou de fixer les matières vues en classe;
- 20% pensent que les devoirs habituent l'enfant au travail, au rythme, développent le sens du devoir et préparent à l'avenir;
- 13 % pensent qu'ils servent à informer les parents;
- 11 % pensent qu'ils servent à pallier aux lacunes de l'enfant;

Les autres objectifs sont : apprentissages comme à l'école (9%), s'organiser (8%), travailler seul (8%), rechercher (5%), l'autonomie (4%), l'élève peut s'évaluer (4%), apprendre les méthodes de travail (4%),...

Et 14 % pensent qu'ils ne sont pas ou peu utiles et qu'il serait préférable de les "supprimer".

Mon enquête auprès des 24 enseignants révèlent les objectifs suivants :

- 15 évoquent la révision, l'application, la fixation ou l'approfondissement des matières;
- 13 veulent informer les parents;
- 6 pour qu'il se prenne en charge;
- 5 pour remédier aux lacunes;
- 5 pour apprendre à rechercher (seul);
- 4 pour permettre à l'élève de s'évaluer;
- 4 pour terminer, se mettre à jour;
- 3 veulent satisfaire uniquement les parents;
- 3 pour se préparer à l'avenir, développer le sens du devoir;
- ...

L'enquête de Dominique Simar (48) auprès de 40 enseignants révèle les objectifs suivants :

- 10 pour susciter un intérêt, une participation chez les parents, les informer;
- 8 pour revoir les matières vues en classe;
- 6 pour préparer à l'avenir et que l'enfant pense à ses obligations avant ses loisirs;
- 4 pour donner une habitude de travail, une organisation;
- ...

L'ENQUÊTE AUPRES DES PARENTS

Le formulaire distribué se trouve en annexe 1.

Mon objectif était de connaître un peu mieux la vie après l'école de l'enfant; comment les devoirs étaient vécus par l'enfant et les parents.

C'est pourquoi j'ai posé des questions sur la durée et la fréquence de ceux-ci, sur l'aide utilisée, sur les relations parents-enfants pendant les devoirs, sur les sentiments ressentis par les parents et par l'enfant et sur les activités qui remplaceraient les devoirs s'ils étaient supprimés.

Pour situer les réponses dans son contexte, j'ai demandé d'abord en quelle année se trouvait l'enfant. En effet, le comportement de l'enfant, de l'enseignant et des parents varie selon l'année où se trouve l'élève.

Pour obtenir un maximum d'information utile à mon mémoire, j'ai ajouté deux questions concernant les efforts produits par l'enfant ainsi que les objectifs poursuivis par les devoirs d'après les parents.

Je n'ai pas su exploiter la question sur l'effort à cause des différentes représentations de l'effort. Certains parents comprennent l'effort comme une dépense d'énergie pénible, qui va à l'encontre de la volonté, des désirs.

J'ai remarqué ceci grâce aux réponses paradoxales suivantes :

- L'enfant adore les devoirs; il ne produit jamais beaucoup d'effort (de réflexion, de recherche) pour effectuer ses travaux.

J'ai noté pourtant « de réflexion, de recherche » mais ces personnes n'ont certainement pas prêté attention à ces mots qui auraient dû leur donner le sens exact de l'effort.

- A la question « Dans quels types de travaux produit-il ces efforts? », on répondait par exemple que tous les devoirs étaient pénibles pour l'enfant. Phrase qui confirme les représentations véhiculées par ce mot.

Procédure

Afin d'obtenir un échantillon aussi varié que possible, j'ai distribué seulement 5 questionnaires par classe. J'ai demandé ensuite à l'instituteur d'en donner une à un élève assez « fort », trois à des élèves se situant dans la moyenne de la classe et une à un élève « en difficulté ».

Je me suis aussi adressé à des établissements ruraux et urbains.

Voici la répartition des enveloppes effectuée avec le nombre de réponses :

ETABLISSEMENTS SELECTIONNES	REPONSES	DISTRIBUEES
Ecole communale de Montzen	31	35
Maria-Hilf Gemmenich	17	20
Saint-Joseph Welkenraedt	44	60
Ecole communale de Welkenraedt	36	60
SFX 2 Verviers	18	25
Ecole Notre-Dame de Heusy	38	70
Saint-Joseph Verviers	3	30
TOTAL	187	300

Seuls les élèves de l'école de Saint-Joseph Verviers peuvent être considérés comme provenant d'un milieu très défavorisé avec un pourcentage élevé d'immigrés.

Etant donné que 3 questionnaires m'ont été retournés, on ne pourra pas considérer mon enquête comme représentative de la population.

Les élèves concernés étant issus principalement d'un milieu favorisé.

Heureusement, l'enquête que j'ai reprise des écoles de devoirs de Bruxelles vient remédier à cette lacune.

Si le nombre de parents varie dans mon mémoire, c'est que certains parents n'ont pas répondu à toutes les questions. Je ne les prends donc pas dans mes proportions.

L'ENQUÊTE AUPRES DES ENSEIGNANTS

Le formulaire distribué se trouve en annexe 2.

Mon objectif était de connaître l'avis des enseignants, les types d'effort utiles à développer chez les personnes, sur les sens de l'effort que peuvent développer les devoirs à domicile.

Pour ceci, il m'était indispensable que l'on parle du même effort. C'est pourquoi, mon questionnaire est précédé d'explication, d'une définition et des types d'effort qui existent (ceux-ci ne s'y trouvent pas tous car je ne les avais pas encore découverts lors de la rédaction). Malgré cela, je pense que certains enseignants m'ont répondu avec une ancienne représentation de l'effort.

Pour recueillir un maximum d'informations pouvant m'être utiles pour mon mémoire, j'ai ajouté une question demandant les objectifs qu'ils poursuivaient par l'attribution de devoirs.

Procédure

Je me suis aussi adressé à des établissements ruraux et urbains.

Voici la répartition des enveloppes effectuée avec le nombre de réponses :

ETABLISSEMENTS SELECTIONNES	REPONSES	DISTRIBUEES
Ecole communale de Montzen	6	7
Maria-Hilf Gemmenich	4	6
Saint-Joseph Welkenraedt	7	13
Ecole communale de Welkenraedt	2	12
SFX 2 Verviers	7	16
Ecole Notre-Dame de Heusy	3	14
Saint-Joseph Verviers	2	6
Ecole libre de Fraire	2	2
Athénée de Welkenraedt	3	13
TOTAL	36	89

Onze enveloppes distribuées dans d'autres écoles ne m'ont jamais été retournées. Je suis très déçu par la participation des enseignants (1/3) à cette enquête importante à mes yeux mais qui a très peu de valeur.

Je n'ai pas relevé d'autres enquêtes de ce genre ailleurs pour compenser cette lacune.

1.3.2. Prescriptions

Objectifs de l'éducation intellectuelle :

Circulaire ministérielle 93 de Monsieur Di Rupo (4) :

"- faire participer les élèves à une préparation raisonnable d'activités scolaires ultérieures : lectures, menues d'enquêtes, recherche modérée de documentation (selon les besoins de chacun), recherches préparatoires au dictionnaire;"

Dans le cadre des recherches limitées effectuées par la coordination des écoles de devoirs de Bruxelles (38), ces types de travaux n'ont quasi jamais été rencontrés.

Elle souligne d'ailleurs que bien qu'intéressants, ces devoirs soulèvent cependant une question quant à l'environnement de l'enfant. Outre l'apprentissage de la démarche d'une recherche, ils soulèvent pour l'enfant le problème de l'information disponible.

"- affermir des acquisitions scolaires en faisant pratiquer quelques exercices d'application ou en imposant un complément de mémorisation (étant entendu que la fixation des connaissances doit se faire en classe sous la conduite du maître) : mémorisation d'un texte choisi, d'une courte synthèse (selon une technique de mémorisation enseignée en classe);"

Les applications n'ont d'intérêt que dans l'affermissement des acquisitions scolaires. Elles devraient dès lors pouvoir être réalisées par l'enfant seul.

Or, la coordination des écoles de devoirs ont constaté que dans de nombreux cas, une (ré) explication de la matière est demandée en école de devoirs, comme si ce type de devoirs précédait la compréhension par l'enfant de la matière.

Un temps de devoirs en classe, permettrait à l'enseignant de mieux saisir les acquisitions de chacun, les difficultés rencontrées, ses cheminements, ses erreurs et tâtonnements.

Les exercices d'application traditionnels (voir 1.6.2.1.) ne sont pas formatifs, fonctionnels, différenciés et valorisant pour l'enfant. Cet objectif ne me semble donc pas valide comme devoir.

- personnaliser éventuellement cet affermissement des connaissances en proposant des tâches appropriées à des déficiences individuelles : courtes tâches d'écriture, correction orthographique, consolidation de techniques de calcul... selon les faiblesses détectées par le contrôle permanent (durée maximum pour les petits : 10 minutes);

Dans les cas rencontrés, cette même coordination n'a pu réellement parler de devoirs personnalisés. La consigne du devoir est dans la majorité des cas la même pour tous.

S'il y a personnalisation, c'est plutôt dans la longueur de la tâche à accomplir.

Un enfant ayant acquis les connaissances nécessaires peut réaliser son devoir dans un "temps raisonnable". Plus l'enfant aura de difficultés, plus la tâche sera longue et pénible.

- obtenir la mise en ordre ou l'achèvement de certains travaux scolaires : présentation soignée

d'un album, mise au point d'une carte, d'un dessin...".

Si l'achèvement concernait des travaux aussi plaisants que les exemples donnés, aucune obligation ne serait réellement nécessaire. Tout le monde sait quels achèvements sont malheureusement les plus fréquents.

Ce dernier objectif est souvent utilisé et apprécié par les enseignants mais est très peu formatif, fonctionnel et valorisant pour l'enfant. Ce qui serait acceptable, c'est de commencer volontairement un devoir en classe pour s'assurer de la bonne compréhension de tous.

...

Nous constatons donc que la préparation aux activités ultérieures ainsi que la personnalisation des devoirs sont rares et que les applications et l'achèvement sont mal appliqués dans la réalité.

Voici les objectifs intellectuels que l'inspection épiscopale a mentionnés après la circulaire de 76 :

Elle répartit les tâches à domicile sous trois rubriques.

"a) Les tâches qui préparent une activité scolaire à venir :

Observation, enquête, interview à faire dans le milieu proche du domicile de l'enfant (seul ou en équipe), documents ou informations à rechercher pour des activités d'éveil, émission de radio ou de T.V. à suivre, préparation de petites expériences... (beaucoup de ces activités faites à domicile susciteront des exposés, des comptes-rendus, des débats,...)

Pour les plus grands, préparations d'orthographe ou de lecture, recherches au dictionnaire,...

Ces tâches ont l'avantage de donner un sens aux devoirs.

b) Celles qui sont destinées à fixer une notion, une technique,...

soit - par simple reproduction (écriture, courte copie,...);

- par mémorisation (rappel de ce qui a été compris et partiellement mémorisé en classe);

- par illustration (dessin, images, album,...)

- par l'activité manuelle (achèvement d'une carte, d'un pliage, collections,...)

- par des exercices de synthèse (pour les plus grands, synthèse d'une lecture, d'une émission,...)

- par des exercices inventés par l'élève lui-même.

- par des exercices d'application traditionnels (Certains parents désirent légitimement connaître l'avancement de leurs enfants à l'école; c'est souvent, chez eux, le motif principal qui justifie leurs exigences au sujet des tâches à domicile. Comme ils n'ont connu que ce type d'exercices au cours de l'école primaire, ils ne sont rassurés que si leurs enfants les réussissent aisément et parfaitement.

Il serait cependant illusoire pour les maîtres de considérer ces exercices comme un contrôle objectif de leur enseignement, les conditions dans lesquelles ils s'effectuent étant vraiment trop différentes. Le maître qui donnera de tels exercices à faire à la maison les choisira courts, accessibles à tous, faciles à contrôler et à corriger, et il tiendra compte du milieu familial.

La problématique des parents sera largement développée dans un petit chapitre suivant. C'est pourquoi, je préfère ici m'abstenir de commentaires à ce sujet.

c) Les activités créatrices

La vie scolaire ne permet pas à l'élève de faire assez souvent preuve de créativité. Pour certains même, on pourrait dire que le milieu scolaire inhibe leurs possibilités. Il est donc bon que la pensée créatrice de l'enfant puisse s'exprimer à la maison sous diverses formes. L'école ne peut évidemment en faire une contrainte mais elle doit les encourager, les accepter, les améliorer habilement.

Ces activités créatrices deviendront ainsi un complément combien nécessaire aux loisirs passifs que la société contemporaine offre surabondamment.

Je suis en parfait accord avec cette dernière proposition qui remplit d'ailleurs les quatre critères de validité (formatif, fonctionnel, différencié et valorisant).

Mais pourquoi peut-on contraindre aux applications et non à la créativité comme l'explique l'inspection ?

Remarque importante :

Quelles qu'elles soient cependant, les tâches à domicile ne s'improvisent pas au moment de copier le journal de classe des élèves. Le maître en fera un choix délibéré et il les intégrera toujours dans le cadre du projet éducatif." (36)

Objectifs d'éducation de caractère :

D'après la circulaire ministérielle de 93 :

- "Acquisition du sens de la tâche à accomplir (= sens de l'effort par obligation interne), de la technique de l'organisation du temps (d'où l'apprentissage de la tenue ordonnée d'un journal de classe);

- Favoriser le choix personnel et spontané d'activités diverses qui seront valorisées par le maître (éducation aux loisirs : expression écrite spontanée, préparation de petites causeries facultatives, réalisations manuelles au service des activités scolaires)".(4)

Ce dernier objectif est très important mais risque de ne pas être atteint si les choix s'ajoutent à des devoirs (obligatoires). Pour favoriser le choix personnel, il faut éviter de donner une connotation péjorative aux travaux à domicile en les imposant à l'enfant car cela l'inhibe.

L'acquisition du sens de la tâche est débattue dans la deuxième partie de mon mémoire.

Objectifs de l'inspection épiscopale suite à la circulaire ministérielle de 76 (36)

1) Objectifs moraux et religieux

a) Ecole de caractère

« Par la tâche à domicile, l'enfant apprendra normalement à voler de ses propres ailes, sans l'aide du maître, sans le climat stimulant de la classe, sans même, si possible, l'intervention des parents.

Il apprendra aussi à organiser son temps de liberté, à faire la part qui revient au jeu et celle qui doit être consacrée, au meilleur moment, à certaines obligations. »

L'obligation du maître et des parents, la cotation, l'accompagnement ou la guidance d'un parent motive et stimule extérieurement l'enfant. Peut-on dès lors mentionner l'objectif d'apprendre à voler de ses propres ailes, sans aide et sans un climat stimulant ? (voir 1.7.5. l'autonomie)

« Pour les grands élèves, cette tâche ne sera pas nécessairement remise le lendemain. Nos grands peuvent apprendre à organiser leur semaine comme les petits apprennent à organiser leur soirée.

En fin, l'école incitera et encouragera la réalisation de tâches non imposées, qu'elles soient purement gratuites et simple expression de la personnalité (texte libre, dessin...) ou utiles à la communauté de la classe (enquêtes, lectures...).

Ainsi conçues, les tâches à domicile deviendront formatrices du caractère et engendreront des comportements d'ordre, d'organisation et de maîtrise de soi absolument nécessaires à l'étudiant et à l'homme de demain. »

b) Le temps des loisirs

« Il est un autre domaine que l'école a le devoir d'éclairer. Tout comme l'adulte, l'enfant doit choisir ses loisirs. Par ses conseils, par la critique qu'elle en fait, par l'exploitation qu'elle en tire en classe, l'école entraîne l'enfant à ne retenir que ce qui enrichit son esprit, épanouit sa personnalité, développe son corps ou le détend sagement. Une émission de T.V., par exemple, peut très bien être suivie à la maison, être discutée et exploitée en classe. »

Je trouve cet objectif très intéressant. En effet, un des arguments en faveur des devoirs est l'excès de TV en cas d'absence. Pour éviter cette accoutumance et ce prétexte, l'école a le devoir d'éduquer l'enfant dans ses loisirs (sport, bricolage, jeux de société, lecture, jouer avec ses copains et ses copines, discuter et jouer avec sa famille,...). Ceci pour éviter l'influence et les effets souvent néfastes attribués à la TV (violence, passivité, absence de communication, fatigue,...).

« c) L'école ne peut pas davantage rester étrangère à la vie religieuse des enfants en dehors de ses murs. La première chose à éviter est évidemment d'empêcher les enfants d'assister aux offices liturgiques, de rendre service en famille ou de participer à des mouvements de jeunesse par des tâches de longueur exagérée. Mais elle doit faire davantage en encourageant cette vie religieuse et en y faisant de larges échos. Les grands événements d'une paroisse, d'une famille, d'un mouvement de jeunesse, d'une meute,... font partie intégrante de la vie de nos enfants. Une école neutre les laisse délibérément de côté; tel ne peut être le cas d'une école chrétienne. »

2) Objectifs intellectuels (voir page 9)

3) Objectifs sociaux

« Très souvent, la tâche à domicile est le moyen le plus commode pour relier l'école à la famille. Ce fil peut cependant se tendre et se rompre si ces tâches indisposent les parents par leurs exigences maladroités.

Au contraire, si elles sont bien choisies, un climat de compréhension et de collaboration s'établit entre de nombreuses familles et l'école.

Il est cependant utile que les parents soient bien informés de ce que l'on attend d'eux. Les maîtres, au cours des réunions de classes, ou au cours de réunions d'association de parents, leur diront qu'ils ne peuvent servir de simple répétiteur, voire de surveillant d'étude. Leur rôle est de placer les enfants dans des conditions matérielles (table, bureau, silence, tranquillité,...) ou psychologiques (fermeté mais aussi encouragement) qui rendent la tâche aisée, voire agréable. Les maîtres diront aussi à certains parents, avec le tact et la discrétion qui s'imposent, comment on peut créer dans la famille, un climat qui favorise une évolution intellectuelle et morale heureuse. Indirectement, la tâche à domicile peut ainsi provoquer une certaine promotion culturelle dans certaines familles. »

Remarques qui précèdent les objectifs de l'inspection :

1) Il convient de remplacer la pratique traditionnelle des devoirs (application-contrôle) et des leçons (mémorisation) par une gamme beaucoup plus large d'activités très diversifiées qui répondent mieux aux exigences et aux méthodes d'une école moderne.

2) Pour traiter de la question des tâches à domicile, il faut d'abord tenir compte des réalités tant psychologiques que pédagogiques ou socioculturelles.

a) L'enfant. L'âge, les potentialités intellectuelles, caractérielles et affectives, le rythme de travail, les intérêts, le niveau scolaire, la santé, la résistance à la fatigue sont autant de facteurs dont le maître doit tenir compte avant de donner une tâche à exécuter à domicile et au moment où il apprécie celle-ci.

b) Le milieu familial. Si le maître connaît concrètement le milieu (-familial ou péri-familial) où vivent ses élèves, il sait que les conditions sont loin d'être égales pour tous, que certains ne peuvent vraiment faire mieux et que leur effort est plus méritant que celui d'autres élèves placés matériellement et psychologiquement dans des conditions beaucoup plus favorables.

c) Le maître essaiera de tenir compte du désir des parents au sujet des tâches à domicile. Des diverses enquêtes qui ont été faites à ce sujet, il résulte qu'une petite majorité des parents demandent des tâches à domicile pour leurs enfants. Mais cette opinion est assez fluctuante et varie fort d'un milieu social à l'autre (Milieu intellectuel, commerçant, ouvrier, milieu urbain ou rural).

Par contre, toutes les familles rejettent des devoirs trop longs, ou trop difficiles, comme elles rejettent aussi l'obligation qui leur est faite dans certaines écoles d'acheter des collections d'images ou d'illustrations dont l'utilité pédagogique est discutable.

1.3.3. Objectif d'évaluation ?

"Evaluer, c'est adopter un outil de pilotage, un compagnon de route, un guide qui dira en permanence d'où on vient, où on est et où on va." (37 p 36)

Tout objectif poursuivi doit être évalué. Mais que peut donc bien évaluer l'enseignant qui ignore les conditions de travail, les démarches utilisées, le temps mis pour l'effectuer,... ?

Perrenoud dit qu'un des objectifs devrait être de détecter des difficultés en vue d'y remédier. La condition pour cela est qu'ils ne soient pas côtés. En effet la cotation sanctionne l'erreur qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

Le droit à l'erreur rend possible les essais, l'audace, l'expérimentation, le tâtonnement.

Si l'enseignant veut détecter les difficultés, il doit bien expliquer les objectifs qu'il poursuit par ses travaux aux élèves et aux parents afin de les libérer de toute pression, anxiété au profit unique de l'apprentissage.

Par l'évaluation sommative, on apprend à l'élève à travailler pour être payé. Des comportements de tricherie s'installent pour être récompensé et pour être compétitif. Ces comportements sont renforcés si l'on ne découvre rien, si l'élève reçoit de bons points. S'installent alors la malhonnêteté, l'hypocrisie, tout ce qui réside à cacher pour un profit (l'argent, les points, la récompense, les félicitations...).

Les points entraînent l'obligation et habituent l'élève à travailler pour la cote et non pour apprendre.

Une personne m'a demandé aujourd'hui même de lui rédiger la critique d'un article pour l'école. Je lui ai rétorqué que ce n'est pas ainsi qu'elle allait apprendre à critiquer. Elle m'a dit qu'elle voulait réussir à tout prix et qu'elle ne se souciait pas de la manière. Elle connaît d'ailleurs plusieurs personnes qui ont réussi leur examen, leur année en copiant, en trichant uniquement. Combien de fois n'ai-je pas entendu et pensé durant ma carrière scolaire : "Oh, ce n'est pas pour des points, alors on n'a pas besoin de le faire". Si c'est à cette mentalité, à ces représentations, à ces perceptions-là que l'on veut arriver, alors continuons à coter, à comparer, à juger. Rares sont les étudiants qui travaillent pour apprendre mais nombreux sont ceux qui travaillent pour réussir l'année, par obligation, par compétition,...

Beaucoup d'enseignants utilisent la cote pour motiver l'élève, pour « l'obliger » à le faire correctement.

Le rôle de toute évaluation est la prise de décisions (information apprise au cours de pédagogie de Mr Hiernaux).

Cette évaluation dévalorise l'enfant et installe la peur. Elle n'apprend que la rivalité : je suis meilleur que toi, tu es bête, je suis intelligent, je vais te battre,...

Les enfants oublient le but premier de leur travail, oublient que le plus important est d'apprendre.

De plus, la subjectivité des notes attribuées décontenance les parents qui voient leur enfant avec

de très beaux points en 3è car l'instituteur mise énormément sur la valorisation ou est plus large tandis qu'en 4è, il a de très mauvais points parce que l'instituteur juge ce qu'il voit sur la feuille, compare avec la moyenne de la classe ou est très sévère dans ses cotations.

J'ai entendu un tel cas se produire dans mon école de stage. Ce qui me conforte dans mon opinion de supprimer les points, les récompenses matérielles,...

Lyne Martin affirme (44 p 31) d'ailleurs que l'on peut arriver à faire des devoirs et leçons de véritables activités d'apprentissage, en évitant de leur accorder des notes qui seront prises en considération dans le bulletin, en faisant porter la rétroaction davantage sur les façons de faire et les stratégies utilisées que sur les réponses, en favorisant les discussions portant sur les différents aspects du travail, en aidant les élèves à constater leur progrès.

Même si elles ne sont pas prises en considération, il faut les supprimer, les éviter. A plusieurs reprises, il m'est arrivé en cours de stage d'expliquer aux élèves que l'évaluation formative ne serait pas cotée mais qu'elle allait me servir à détecter les difficultés de chacun.

Malgré cela, j'en voyais encore qui louchaient :

- soit ils pensaient que j'allais les embêter s'ils faisaient des erreurs;
- soit ils veulent réussir pour leur fierté;
- soit ils ne me croient pas; ils n'arrivent pas à imaginer qu'une évaluation ne puisse pas compter pour des points;
- soit leur seul souhait est d'avoir vite terminé leur évaluation;
- soit ils trichent par automatisme, par habitude;
- ...

L'enseignant remédie beaucoup plus efficacement lorsqu'il voit l'enfant travailler, élaborer sa stratégie et lorsque la correction est immédiate. C'est pourquoi, je pense qu'il ne faut pas utiliser les devoirs dans un objectif d'évaluation même si celle-ci doit être faite brièvement dans la plupart des cas.

Et pourtant durant l'enquête non représentative auprès de 187 parents (voir les modalités de l'enquête p 5-6) révèle ceci :

- 57 % des élèves vivent leur devoirs comme une obligation à laquelle ils doivent se soumettre, 2 % comme une frustration de ne pas pouvoir jouer et 1 % comme un conflit, une dispute avec ses parents transformés en maître d'école;
- 50 % des parents vivent les devoirs comme une évaluation de leur enfant;

Un autre rôle pour le maitre

Le temps que passe le maitre à corriger minutieusement les devoirs, les travaux est du temps qu'il ne passera pas à réfléchir sur sa pratique, à rechercher des situations problématiques motivantes, à fouiller ses préparations, à différencier et à rendre fonctionnelles celles-ci.

Voici l'opinion partagée de Léon Frère (25 p 128) à ce sujet :

"L'école active exige de la part du maitre un travail intense d'observation et de pensée. Pour rester constamment "le guide actif de l'activité de l'élève", ce maitre doit se livrer à un labeur incessant de recherche et de documentation.

Ce temps, il peut le gagner en correction des cahiers (se contenter d'un contrôle). En examinant des cahiers d'élèves, on constate d'ordinaire que l'instituteur s'y livre à un travail long et fastidieux : il souligne ou corrige les fautes à l'encre rouge, les compte parfois, place les signes de ponctuation, écrit des remarques plus ou moins opportunes, etc..

Toute cette besogne énerve le maitre et lui fait perdre le meilleur de son temps. Et tout cela profite bien peu à l'élève. L'enfant qui a négligé son devoir négligera de la même manière les corrections.

Il faut "supprimer" les corrections mais maintenir le contrôle. L'oeil du maitre est indispensable, mais il l'est bien moins pour démolir et critiquer que pour construire et diriger. L'enfant est mineur moralement aussi bien que physiquement; il lui faut un soutien et un guide,...

Mieux vaut une sérieuse préparation des leçons plutôt qu'une correction fouillée des devoirs.

Nous sommes loin d'inviter le maitre à la négligence et à la paresse. Nous lui demandons au contraire de maintenir bien haut son ardeur au travail et son dévouement à sa classe. Mais nous lui conseillons de porter le gros de son effort dans une autre direction que celle qui fut trop souvent suivie jusqu'ici. Qu'il construise au lieu de démolir ! Qu'il encourage, qu'il donne le goût de l'étude, qu'il entraîne ses élèves au travail par une préparation plus intense, plus profonde et plus personnelle des activités scolaires." (25 p 128)

1.3.4. Attention, n'oublions pas les parents !

Une partie importante de la problématique des devoirs réside dans la relation qu'entretient l'école avec les parents. En effet, ceux-ci ont des demandes, des désirs souvent justifiés d'ailleurs que l'enseignant n'arrive à satisfaire que par l'intermédiaire des devoirs.

Tout d'abord, j'expliquerai l'objectif que ne peuvent pas avoir les devoirs. Ensuite, je classerai les différentes raisons qui amènent les parents à les réclamer. Après, j'exposerai les situations que vivent beaucoup de parents avec leur enfant à cause de l'école. Je défendrai alors les parents à qui on reproche de ne pas faire faire les devoirs. Les parents et les enseignants sont partenaires dans l'éducation, c'est cette relation que je développerai par la suite pour terminer avec un exemple de relations qu'entretient une école avec les parents.

1.3.4.1. Pour l'enfant, pas pour les parents

Les objectifs des devoirs ne doivent concerner que l'enfant, ses apprentissages, son développement, son éducation. L'objectif d'information et de satisfaction des parents devrait être interdit.

« Le Temps de Travail à la Maison (TTM) n'a pas pour fonction principale de donner aux parents une idée de ce qui se fait en classe. Pour cela, il y a les entretiens, les expositions, les réunions de parents. » (7)

"Certes, dit-on, des parents les réclament. L'école ne serait-elle donc organisée que pour servir les stéréotypes de certaines familles au détriment de la curiosité des enfants, de leurs besoins ludiques, au détriment de l'exercice physique ?" (32)

1.3.4.2. Pourquoi réclament-ils des devoirs d'application ?

a) Car ils ont une représentation bien ancrée des devoirs. Ils n'ont vécu que ce type de devoirs et croient qu'ils sont formatifs pour les enfants mais oublient les besoins des enfants et les inconvénients de ceux-ci.

Les parents ont été habitués d'avoir des devoirs à faire pour le lendemain sous peine d'être sanctionnés. Les habitudes des parents sont contrariées par une pratique différente;

« Que ce soit pour les matières, les contenus, les méthodes, les pédagogies, l'évaluation,... les parents n'ont la plupart du temps qu'une référence à laquelle ils s'accrochent fermement : leur propre expérience, le souvenir qu'ils ont gardé de leur passage à l'école. Qu'il ait été agréable et couronné de succès, ou au contraire pénible et jonché d'échecs, le parcours scolaire des parents reste leur point de repère privilégié, et sert à justifier les méthodes qu'ils emploient et les attitudes qu'ils ont vis-à-vis du travail scolaire de leurs enfants » (39 p 28)

b) En première année surtout, les parents ont terriblement peur de l'échec que pourrait subir leur enfant. Ils veulent être rassurés des compétences de leur enfant, de la réussite qu'ils souhaitent;

c) Par curiosité, pour être au courant de ce qui se fait en classe. Souvent, les devoirs sont les

seuls moyens de communication entre l'école et les parents. C'est une des raisons principales pour laquelle les parents exigent des devoirs;

« Si les parents sont vraiment désireux de connaître au jour le jour ce que font leurs enfants en classe, ne pourrait-on pas inventer d'autres liens quotidiens avec l'école, qui soient plus agréables pour tout le monde, en premier lieu pour les enfants ? » (37 p 32)

d) Pour évaluer leur enfant.

Leurs exigences se confirment dans mon enquête auprès de 178 parents (voir les modalités p 5-6) dont 57% vivent les devoirs comme une satisfaction d'aider à l'apprentissage, 51 % comme une évaluation de leur enfant et 28% comme une rencontre enrichissante pour l'enfant.

1.3.4.3. Que vivent les parents ?

« Les parents, dit-on de toutes parts, n'ont plus assez de temps à consacrer à leurs enfants; le peu qu'il leur reste entre le boulot, le ménage, la cuisine et la TV, ils le consacrent d'abord et avant tout aux incontournables travaux à domicile. La qualité de la relation parents-enfants se ressent fortement de cette course contre le temps : énervement, impatience, jugements à l'emporte-pièce, grondement et explosions de colère prennent souvent le pas sur la joie d'être avec les enfants et le plaisir de les aider...

Ma petite enquête ne confirme pas cette affirmation qui s'appliquerait à une minorité.

La présence envahissante des travaux à domicile entraîne pour les parents cette obligation morale de poser à leurs enfants les mêmes éternelles questions, tous les jours de la semaine : « as-tu fini tes devoirs ? Et tes leçons ? » Et pour les plus courageux : « Amène-moi ton livre que je te fasse réciter! ». Petit à petit, l'école prend toute la place, ou plutôt le peu de place disponible : après les devoirs à corriger, les leçons à vérifier et les explications à donner, il ne reste plus guère de temps ni d'énergie pour jouer, discuter sereinement, se retrouver ensemble.

La relation heureuse qu'entretenaient les parents avec leur enfant jusqu'à l'âge de cinq ans se déterriore, n'existe plus dès la rentrée en première année. Les préoccupations scolaires ne permettent plus de retrouver qu'à de rares moments cette relation saine.

On voit se développer alors un autre effet négatif : Le contrôle forcé des parents sur le travail scolaire entraîne un déplacement de la motivation des enfants. Ils vont tenter de bien travailler pour faire plaisir aux parents, ou pour éviter leur colère. Ou au contraire, dans des périodes d'opposition, ils vont moins bien travailler pour faire râler les parents! La motivation positive d'apprendre pour se former, s'épanouir, devenir autonome, est remplacée par une motivation toute externe, qui renforce la dépendance des enfants vis-à-vis des parents. »(39 p 31-32)

Si vous ne connaissez pas ces situations, je vous en félicite mais sachez que de nombreuses familles se reconnaissent dans cette description.

1.3.4.4. Rôle de l'école

C'est à l'école de motiver les élèves, de contrôler la réalisation des devoirs, de sanctionner s'il le souhaite l'enfant et non aux parents. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne peuvent pas encourager l'enfant, le mettre dans de bonnes conditions de travail, s'intéresser au travail.

«Les parents doivent souvent «forcer» leur enfant, ce qui engendre des disputes, surtout à l'adolescence. Dans de telles conditions, il est rare que les élèves apprennent. On ne devrait pas placer les parents dans cette position : c'est le rôle de l'école de faire comprendre aux élèves le but des devoirs et des leçons et de les motiver à les faire.»

« Si un élève ne fait pas ce qu'il a annoncé ou ce qu'on lui a demandé, c'est l'affaire du maître ou de la classe. L'absence de sérieux ou de solidarité dans le TTM (temps de travail à la maison) peut faire l'objet d'une évaluation et d'un échange avec les parents, mais on ne leur demande pas, chaque jour, de contrôler si leur enfant "a fait son TTM", comme ils s'assuraient qu'il avait "fait ses devoirs".(7)

Dans la circulaire ministérielle de 76, on précise qu'aucune aide extérieure ne devrait être nécessaire et que l'on devrait en avertir les parents;

Dans mon enquête auprès de 184 parents (voir les modalités en annexe), 53% de ceux-ci aident toujours ou presque toujours leur enfant pour leurs devoirs.

1.3.4.5. Partenaires dans l'éducation

Je rappelle ici l'opinion de l'inspection épiscopale que j'ai déjà mentionnée dans les objectifs: « Très souvent, la tâche à domicile est le moyen le plus commode pour relier l'école à la famille. Ce fil peut cependant se tendre et se rompre si ces tâches indisposent les parents par leurs exigences maladroites.

Au contraire, si elles sont bien choisies, un climat de compréhension et de collaboration s'établit entre de nombreuses familles et l'école.

Il est cependant utile que les parents soient bien informés de ce que l'on attend d'eux. Les maîtres, au cours des réunions de classes, ou au cours de réunions d'association de parents, leur diront qu'ils ne peuvent servir de simple répétiteur, voire de surveillant d'étude. Leur rôle est de placer les enfants dans des conditions matérielles (table, bureau, silence, tranquillité,...) ou psychologiques (fermeté mais aussi encouragement) qui rendent la tâche aisée, voire agréable. Les maîtres diront aussi à certains parents, avec le tact et la discrétion qui s'imposent, comment on peut créer dans la famille, un climat qui favorise une évolution intellectuelle et morale heureuse. Indirectement, la tâche à domicile peut ainsi provoquer une certaine promotion culturelle dans certaines familles. »

« Parce qu'ils pénètrent chaque jour dans les familles, créant l'illusion d'un lien étroit avec l'école, les devoirs ferment la porte à tout contact régulier et organisé entre parents et enseignants en tant que partenaires adultes, co-responsables de l'éducation des enfants. » (39 p 29)

Il faut informer les parents de ce que l'école attend d'eux : réaliser un environnement matériel et affectif propice aux travaux (réduire le plus souvent l'accompagnement).

Demander aux parents d'être attentifs, bienveillants, disponibles de répondre dans la mesure du possible aux questions, aux sollicitations de l'enfant. Mais pas de le mettre dans une deuxième situation scolaire.(2)

C'est pourquoi chaque enseignant peut expliquer aux parents et d'abord aux élèves quel usage il entend faire des devoirs. On part du principe que le devoir est une composante d'un système global de travail et ne peut être jugé isolément.

Attention à l'effet de tenaille (famille-école). L'école est un lieu à part avec ses propres règles. Il faut éviter de doubler les sanctions à la maison.

Un excès de contrôles s'accompagne souvent d'une absence de communication réelle.

D'après Jacques Tardiff (51), la motivation s'apprend, se construit grâce à trois facteurs :

- les expériences vécues;
- la valorisation de ses pairs;
- la valorisation des parents.

C'est pourquoi l'enseignant doit traiter les parents comme des complices. Ils jouent un rôle important dans la motivation des enfants. D'où l'importance d'une bonne collaboration entre eux et l'école.

1.3.4.6. Les relations école-famille à Buzet

Cette année, je suis allé visiter un jour l'école de Buzet (près de Namur) pour comprendre leur manière de fonctionner. Et voici ce que j'ai découvert au sujet des relations qu'entretenait l'école avec les parents d'élève :

Aux réunions de parents, ils les mettent dans la même situation que leurs enfants, c'est-à-dire dans une situation de recherche et ne font pas de discours moralistes.

Exemple

"Prenez une feuille non lignée. Déchirez-la pour qu'il n'y ait plus d'horizontale et de verticale; vous obtenez une flaque d'eau. Individuellement, chacun dans son coin, rien que par pliage, extrayez de cette feuille en forme de flaque d'eau un carré. Groupez-vous (auto-socio-construction du savoir). On affiche les carrés de chaque groupe. Vous, comment avez-vous fait ?"

"C'est quelque chose que les parents vivent comme une accession à un savoir et ils comprennent que les enfants soient mis dans des situations semblables dans la recherche. Ils comprennent comment nous agissons sur les démarches d'apprentissage et pas sur les contenus." (28)

Les lois de l'apprentissage sont les mêmes pour tous. Si on veut convaincre les parents, il faut leur faire vivre l'apprentissage souhaité. Comment peuvent-ils être convaincus d'une pédagogie qu'ils n'ont jamais vue et vécue ?

L'école fait également des écrits à destination des parents : dans les cahiers, ils mettent les consignes, les projets pour qu'ils voient à quoi les enfants ont été confrontés; Ils notent les énigmes et le cheminement dans le cahier; de temps en temps ils racontent par un texte d'écriture collective ce qu'ils ont fait la journée. Ce sont des communications sur ce qu'ils font et pas sur les points. (Un exemple d'écrit qu'ils ont fait en début d'année se trouve en annexe 5)

Ils filment et photographient quelques activités et ils invitent les parents à venir regarder l'exposition.

Enfin, les enseignants rencontrent individuellement les parents.

1.3.4.7. Conclusion

Les objectifs poursuivis à travers les devoirs seront centrés sur l'enfant uniquement. L'enseignant ne doit pas devenir l'esclave des parents mais doit répondre à leur besoin d'information sur leur enfant, les apprentissages effectués,...

Les parents ne veulent pas des devoirs mais veulent être informés des apprentissages effectués, de l'avancement de leur enfant. Les travaux à domicile n'ont pas à jouer ce rôle. Il faut intégrer les parents dans la vie de l'école par une communication permanente et efficace.

Nous ne pouvons les ignorer car nous avons entre nos mains l'avenir de leurs enfants. Les parents ont le droit et le devoir de savoir ce qui se passe en classe et pourquoi. Même s'ils ne sont pas de grands pédagogues, ils ont (en principe) le même objectif que nous: faire grandir et progresser leur enfant dans la joie.

De plus, n'oublions pas que leur comportement influence beaucoup la motivation de leur enfant.

1.3.5. Avant tout, être valide

L'objectif poursuivi doit être valide. Les critères de validité que j'expose ici sont tirés de mon cours de pédagogie de première année (49) :

« - L'objectif est utilisable dans la vie scolaire ou extra-scolaire. Plus la fréquence d'utilisation est grande, plus l'objectif sera valide, plus ce critère sera rempli;
 - il est significatif aux yeux de l'apprenant : il établit le rapport entre l'objectif et son expérience personnelle;
 - l'apprentissage débouche sur une compétence durable. »

Ces critères valent pour tous les objectifs d'apprentissage. Ils n'ont pas été conçus spécifiquement pour les objectifs des devoirs.

Etant donné que les devoirs sont des activités d'apprentissages, on peut les utiliser.

Mais les travaux à domicile sont des activités spécifiques en ce sens qu'ils sont effectués en dehors de heures scolaires obligatoires et sans la présence d'un enseignant.

C'est pourquoi, je souhaiterais rajouter les deux objectifs d'apprentissage probablement les importants à développer par l'école.

Il s'agit de l'AUTONOMIE (le point 1.7.5. y est consacré), le PLAISIR DE TRAVAILLER ET D'APPRENDRE (ce domaine est développé principalement dans les points 2.3.5 et 2.3.7.).

Comme les devoirs font partie du système global, il me semble indispensable qu'ils poursuivent ces deux objectifs en priorité.

Ceux-ci me semblent avoir énormément de valeur, de vertu. S'ils sont atteints, l'école aura rempli sa mission. Si les devoirs permettent réellement d'atteindre ces objectifs (indissociables), alors je donne le feu vert à cette pratique (mais j'en doute fort).

1.3.6. Conclusion

A travers chaque devoir, l'enseignant doit poursuivre un ou plusieurs objectifs valides et doit les évaluer comme toute activité d'apprentissage.

Il doit surtout s'inquiéter des conséquences néfastes et cachées de ceux-ci. Il doit se poser la question suivante : « Mon objectif est-il valide ? Quels comportements suscitent ces travaux? »

Des prescriptions, je retiendrai principalement les objectifs suivants qui me semblent assez valides :

- préparer une activité scolaire à venir;
- développer la créativité;
- l'éducation aux loisirs; favoriser le choix personnel et spontané d'activités diverses qui seront valorisées par le maître;

Concernant l'évaluation, nous avons vu : que l'enseignant doit orienter son énergie dans une autre direction, celle de la préparation fouillée des activités; qu'elle nuisait beaucoup à l'apprentissage et que l'on ne pouvait pas s'y fier objectivement.

En ce qui concerne les parents, l'enseignant doit les considérer comme des complices dans l'éducation de leurs enfants. De plus, ils utiliseront d'autres moyens que les devoirs pour les informations et satisfaire leurs besoins.

Et enfin, l'enseignant se posera la question de savoir si ses devoirs contribuent à la réalisation des deux objectifs principaux que doit poursuivre l'école :

- Rendre l'enfant autonome et
- Donner le plaisir d'apprendre par soi-même, de travailler.

1.4. Limites de temps

Dans ce point, je citerai d'abord les durées maximales conseillées pour les devoirs par l'ancien ministre et l'inspection épiscopale. Ensuite, j'exposerai les objectifs de ces limites et enfin, je vous proposerai deux enquêtes qui mettent en relation la théorie et les pratiques.

1.4.1. Prescriptions

La Commission des rythmes scolaires recommande de réduire fortement les travaux à domicile (TAD) pour équilibrer les 3 domaines menant au développement global de l'enfant : cognitif (tête), affectif (coeur), moteur (corps).(3)

La circulaire de 76 concernant les devoirs à domicile précise que : "Les petits de l'école maternelle ne recevront jamais de tâches à faire à domicile". La situation sur le terrain est différente, surtout dans les classes de 3^e maternelle dans lesquelles les enseignantes estiment que le devoir à domicile est une façon de préparer les enfants à l'école primaire.

En 1991, Anne Gairon, étudiante de l'institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique du Hainaut Occidentale (23) a essayé de faire le point de la situation dans son travail de fin d'études. A partir d'un rapide sondage (auprès d'un échantillon non représentatif de 32 classes de deuxième et troisième maternelle), elle met en évidence les points suivants :

- . Une institutrice sur quatre donne des devoirs mais la proportion est plus grande quand la troisième maternelle est dans le même site qu'une première primaire (étrange conception du 5-8);
- . Les devoirs sont essentiellement des activités sur papier, mathématiques ou graphiques. Les principaux aspects mathématiques envisagés sont le comptage ou les notions topologiques. En graphisme, il est demandé de copier des lettres, des chiffres, des mots. On y ajoutera quelques exercices de discrimination visuelle ou de coloriage mais il n'y a pas de place pour la créativité, les activités manuelles ou de recherche;
- . Les devoirs sont donnés tous les jours, mais surtout les mercredis et vendredis;
- . Plus de la moitié des institutrices corrigent les travaux sans en parler aux enfants;
- . Ne pas faire son devoir entraîne parfois des sanctions comme faire son travail pendant la récréation ou le faire pour le lendemain.

Recommandations pratiques en matière de durée et de fréquence des devoirs :

Circulaire ministérielle de 93 :

- Pas de devoir pour le premier cycle;
- Des tâches qui ne devraient pas dépasser les 20 minutes pour le deuxième cycle;
- Et une demi-heure paraît être le maximum pour le troisième cycle.

Ces durées doivent s'entendre pour des élèves éprouvant des difficultés. Les jours de congés doivent rester des jours de détente.

(Ces recommandations n'ont pas changé d'un iota en dix-sept ans)(4)

Les durées moyennes consacrées aux travaux à domicile pour 2 élèves d'une même classe peuvent varier de plus d'une heure. Cette remarque doit attirer fortement l'attention de l'enseignant dans le choix de ceux-ci.

De plus, s'ils sont si courts que ce que l'on prétend, pourquoi ne pas les faire réaliser de manière autonome en classe ?

Les recherches faites au Québec comme dans d'autres pays montrent qu'il n'y a pas de liens entre les devoirs et la réussite scolaire dans les trois premières années du primaire. (41 p 28)

L'inspection épiscopale en 1976 :

"Les tâches à domicile ne doivent être ni trop longues, ni trop difficiles.

C'est en observant leurs élèves en classe ou à l'étude, ou en observant leurs propres enfants, que les maîtres apprendront à rester dans de justes limites.

Si un véritable climat de compréhension et de collaboration s'établit, les parents sauront qu'ils peuvent mettre fin à une tâche qui s'avère vraiment trop longue ou qu'ils peuvent remplacer par une autre, celle qui s'affirme comme réellement impossible à leur enfant.

De toute manière :

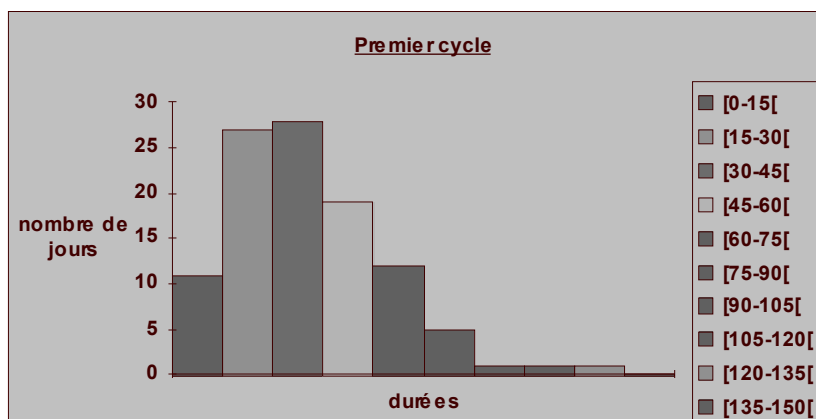
- les petits de l'école maternelle ne recevront jamais de tâche à faire à domicile;
- celle des petits du degré inférieur ne dépassera pas 15 minutes;
- celle du D.M., pas plus de 30 minutes;
- et celle du D.S., pas plus de 45 minutes.

Pour les jours de congé, on limitera les tâches à celles qui préparent une activité à venir, aux activités créatrices et de loisirs." (36)

1.4.2. Et sur le terrain ?

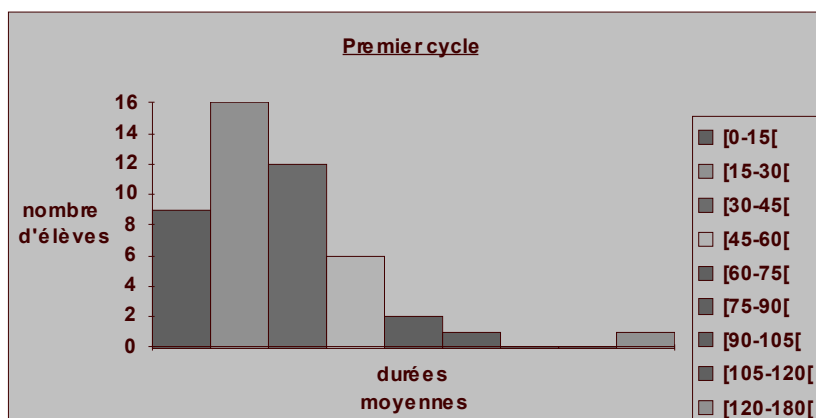
Voici les résultats d'une enquête menée par la coordination des écoles de devoirs de Bruxelles auprès de 30 enfants fréquentant ces écoles du 15/10/92 au 15/01/93, comprenant 66 jours (W.E. non comptés).

Pour comparer les recommandations ministérielles avec la réalité, je vous propose les résultats selon les cycles.

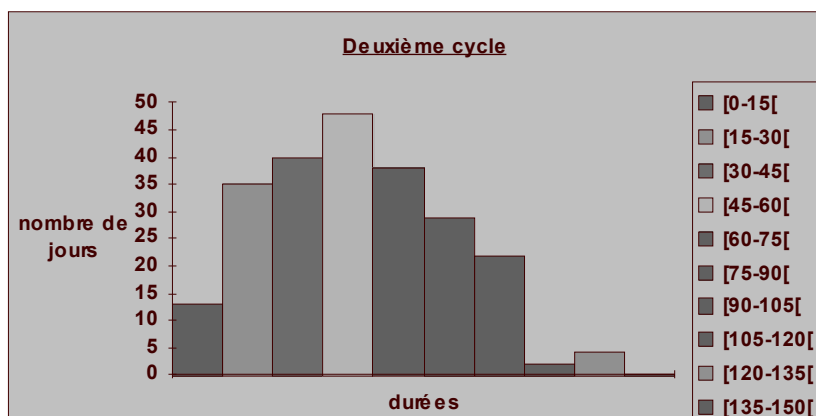


La moyenne du travail en école de devoirs est de 39 minutes.
Dans 19% des cas la durée a dépassé 1 heure.

Voici les résultats de l'enquête effectuée principalement dans des milieux favorisés (voir les modalités en annexe).

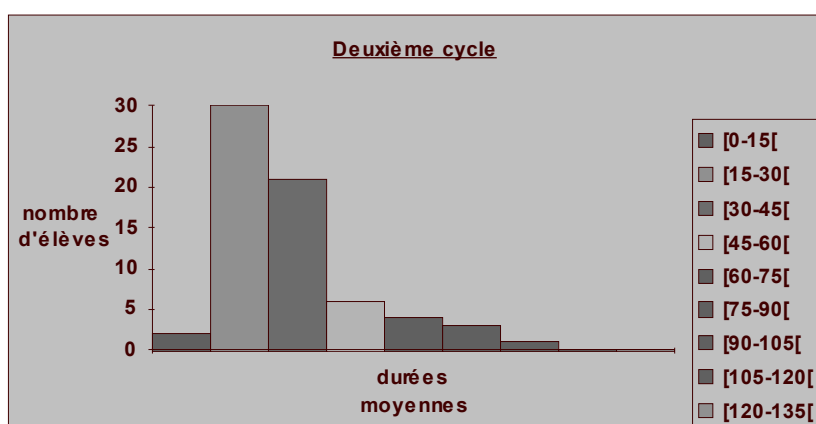


La moyenne de travail est de 32 minutes.

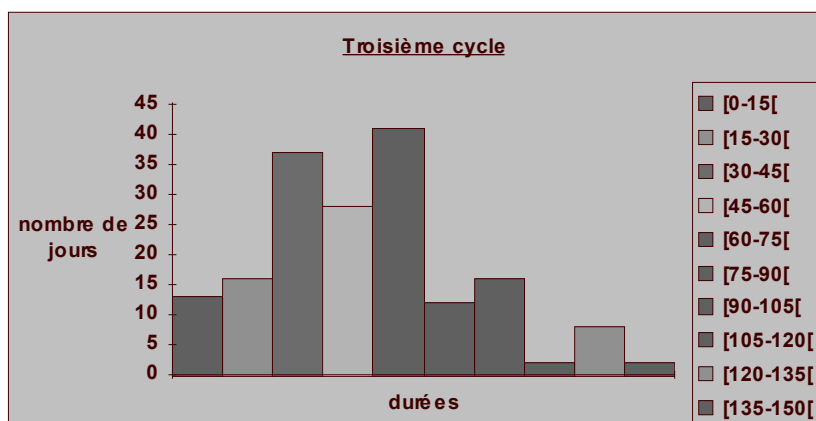


La durée moyenne de travail pour les enfants de troisième et quatrième était de 52 minutes. Dans 41% des cas, la durée a dépassé 1 heure.

Voici les résultats de l'enquête menée auprès des parents issus d'un milieu favorisé principalement.



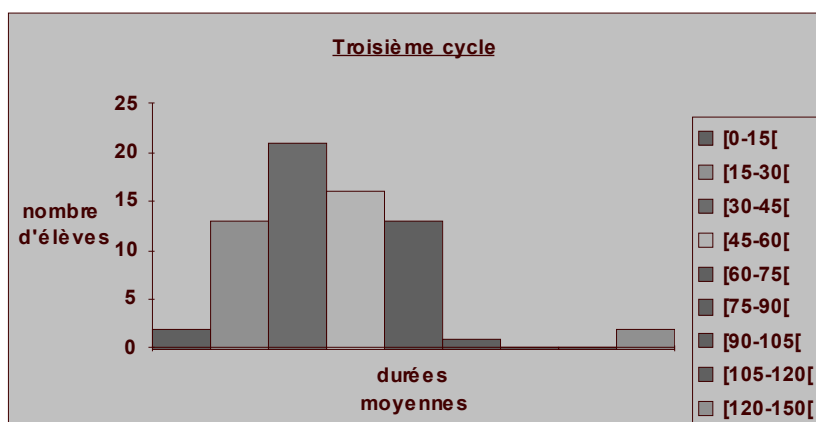
La moyenne de travail est de 35 minutes.



Si la moyenne diffère peu du second cycle avec 53 minutes, la situation est cependant différente. En effet, dans 47% des cas le travail a duré plus d'une heure, 6% ayant même dépassé 2 heures.

Dans 18% des cas (tout cycle confondu) le travail entamé en école de devoirs ne sera pas terminé.

Voici les résultats de mon enquête non représentative faite principalement dans un milieu favorisé.



La moyenne de travail est de 45,5 minutes.

1.4.3. Objectifs des limites

L'enquête (voir modalités p 5-6) effectuée auprès de 27 parents d'élèves de première année révèle qu'un parent sur trois vit les devoirs comme une confrontation avec la fatigue (les fautes et l'échec) et un élève sur cinq comme un conflit, une dispute avec leurs parents transformés en maîtres d'école.

Une maman me racontait un jour que son fils de 6 ans avait dormi de 16 à 20 heures après l'école et devait encore faire ses devoirs. Certains jours, l'enfant en avait pour plus de deux heures de travail.

Si un enfant revient de l'école à 16 h, goute, soupe, réalise ses devoirs et se couche entre 19 et 20 h (en effet, il a besoin de 12 heures de sommeil), que lui reste-t-il de sa journée pour ses loisirs ?

Doit-il passer toute sa jeunesse à travailler POUR L'ÉCOLE ?

Oubliez-vous les vertus du sport, des jeux, de la lecture, des relations familiales,... ? Doit-il les laisser pour le week-end et le mercredi après-midi seulement ?

Interrogez les enfants, les parents et demandez leur emploi du temps après l'école. Jugez ensuite si l'enfant a le temps de vivre réellement autre chose que l'école ?

La circulaire signale d'ailleurs les objectifs suivants des limites :

« - exigences de l'hygiène mentale et physique de l'enfant (détente, jeux, vie en plein air, repos);

- nécessité de lui laisser la possibilité de se recréer, de s'informer, de lire, de participer à des activités culturelles ou sportives, de vivre dans un groupe, d'assurer sa part des menues tâches familiales;

- les conditions familiales (matérielles et affectives) défavorables. »(4)

1.4.4. Conclusion

Il ne faut pas submerger les élèves. Ils ont besoin d'autres activités (culturelles, sportives ou sociales).

Les devoirs trop long prolongent les exercices de la journée de classe, allongent par des études surveillées la journée de l'enfant fatigué et lui interdisent toute détente.

Il n'est pas normal que des élèves doivent abandonner des activités sportives ou culturelles pour consacrer ce temps au travail scolaire.

D'après Meirieu (6), la fatigue scolaire -ou l'obsession scolaire (de ne pas rater une interrogation déterminante) est une cause importante de l'échec scolaire.

La fatigue incite aussi l'élève à regarder plus la TV au lieu de pratiquer un sport ou de s'adonner au bricolage qui demande une activité. La drogue télévisuelle crée une dépendance encore plus forte et devient le seul loisir possible (6)

C'est pourquoi, il serait bon de prendre en compte les conseils ministériels basés sur des recherches probablement fouillées.

1.5. Critères de validité d'un devoir

Trop souvent, l'instituteur donne des devoirs pour satisfaire les parents, parce que c'est entré dans ses habitudes, parce qu'il juge le temps scolaire trop court, ou pour d'autres raisons sans penser à ce que l'enfant vit, apprend avec ceux-ci.

Beaucoup de devoirs nuisent au développement global de l'enfant. Pour permettre à celui-ci de retirer un maximum de bénéfice, l'enseignant doit réfléchir à leur efficacité et à leurs effets secondaires.

S'il décide d'en imposer, je lui propose quatre qualités d'un bon devoir.

Pour établir ces critères, je me suis inspiré des critères d'efficacité du travail demandé que distingue la circulaire ministérielle de Monsieur Di Rupo. J'ai notamment complété les définitions proposées et changer celle de la fonctionnalité.

Il s'agit avant tout du caractère formatif d'un devoir. Que va apprendre l'élève ?

Il y a aussi le caractère fonctionnel qui va augmenter l'effort produit et le degré de fixation de l'apprentissage.

Le caractère différencié doit permettre de répondre aux besoins de chaque enfant selon ses capacités et ses intérêts.

Enfin, le côté valorisant, si l'enfant se sent grandi de la tâche qu'il vient d'effectuer; s'il est fier et content du résultat obtenu.

1.5.1. Formatif

L'objectif poursuivi doit être valide et son efficacité doit être évaluée. Rappelons brièvement les trois critères de validité : l'objectif doit être utilisable, significatif et débouchant sur une compétence durable (voir 1.3.5.).

Le travail demandé doit être en lui-même formatif et doit apprendre quelque chose à l'enfant. Il doit le faire grandir, le faire progresser dans ses attitudes (et dans ses connaissances).

L'inconvénient d'un devoir est que le renforcement n'est pas immédiat mais les parents peuvent corriger cet inconvénient.

L'évaluation doit être formative, c'est-à-dire que les conseils, les rectifications, et, au besoin, les encouragements auxquels l'évaluation donne lieu permettent à l'enfant de progresser.

Les objectifs poursuivis sont justifiés et valides pour le type d'enfant dont il a la charge.

Je n'ai pas jugé utile de mentionner le niveau taxonomique comme critère de validité car un devoir de niveau taxonomique peu élevé peut être formatif, fonctionnel, valorisant pour l'enfant et sera donc valide.

Cependant, le niveau taxonomique est un "plus" important qui augmente la validité du devoir.

Comment préparer l'enfant pour que le devoir soit le plus formateur possible ?

L'enseignant doit aborder la manière d'apprendre une leçon, la manière de faire un devoir, un travail, en classe avec ses élèves pour une meilleure efficacité, pour augmenter l'autonomie de l'enfant. Ainsi seulement, l'aide d'un parent ne sera pas nécessaire.

« L'enseignant a le devoir de donner les moyens aux enfants de réussir ces travaux à domicile pour éviter toute inégalité. Ces moyens peuvent être de travailler en classe des activités qui permettent à l'enfant d'organiser son travail.

Avant de renvoyer un enfant avec un devoir à la maison, l'enseignant doit avoir tout fait pour qu'il puisse réussir. C'est son métier, sa responsabilité morale. S'il veut atteindre ses objectifs d'autonomie, de prise de responsabilité, d'apprentissage à l'évaluation, objectifs propres à l'enseignant, c'est un passage obligé. » (39 p 60-61)

Lyne Martin affirme (44 p 31) que pour bien préparer les élèves à faire leurs devoirs et leurs leçons, il faut qu'ils sachent exactement ce qu'ils ont à faire; qu'ils connaissent les contraintes et les options à leur disposition et qu'ils comprennent le but ou l'utilité du devoir ou de la leçon, comme les aspects importants sur lesquels ils doivent porter leur attention; comment faire le travail; les étapes du travail; les façons de surmonter les difficultés; les façons de vérifier s'ils maîtrisent la matière; la façon dont le travail sera utilisé en classe.

Cette préparation vise notamment à réduire le sentiment d'incompétence que peuvent éprouver les élèves à l'égard d'un travail et à leur donner confiance en eux. Elle permet de diminuer l'injustice liée à l'inégalité des moyens dont dispose chaque élève pour accomplir la tâche.

C'est pourquoi, je vous propose de prendre connaissance des facteurs qui améliorent l'efficacité d'un devoir ainsi que les stratégies à utiliser pour préparer différents types de devoirs : exercices, exposé, contrôle, mémorisation. (tirés du livre de Meirieu (6))

Facteurs influençant l'efficacité des travaux :

Voici quelques conseils pour augmenter l'efficacité de ceux-ci.

- Aider l'élève à discerner les objectifs et les critères d'évaluation (consignes, soin, ponctualité) du devoir;
- Introduire en classe, des temps pour apprendre sa leçon, la manière de faire un devoir, réviser un contrôle;
- Préparer l'élève en construisant avec lui les grandes capacités scolaires (recueillir une information, planifier la réalisation d'une tâche, faire une lecture critique, etc.);
- L'organisation de l'espace et de l'environnement (conditions de travail, ambiance de travail); chercher celui où il apprend le mieux;
- Le matériel à mobiliser : préparer le matériel avant;
- Identifier la démarche intellectuelle qui sera la plus efficace;
- La directivité nécessaire : l'aider à trouver son rythme (ses périodes) de travail.

Faire un exercice

- Lire les consignes : "De quoi s'agit-il ? Qu'est-ce qu'on te demande exactement ? Y a-t-il un verbe à l'impératif qui te dit ce que tu dois accomplir ? Le comprends-tu ? Te représentes-tu ce que tu dois obtenir comme résultat ?

"Lis l'énoncé en entier, va jusqu'à la fin, et demande-toi comment sera le résultat final. Tu reliras ensuite l'ensemble."

- Trouver les informations et le matériel nécessaire :

Conseiller à l'enfant de relire l'énoncé en dressant, au fur et à mesure de sa lecture, un inventaire méticuleux de tout ce dont il aura besoin pour faire le travail.

(Mais ce n'est qu'en cours d'exécution que certaines difficultés vont apparaître)

Faire un dossier, préparer un exposé

- Préparer le travail : un travail commence dès que l'on en porte en soi le souci (on peut donc y penser longtemps à l'avance, recueillir (par écrit) petit à petit les matériaux que l'on mettra en oeuvre)

Chaque enfant peut être passionné par certaines tâches scolaires complexes et d'envergure, plus sans doute que par des exercices trop ponctuels dans lesquels il a souvent du mal à s'investir.

- La stratégie éducative essentielle consiste à repérer les activités mobilisatrices, proposer des tâches dans lesquelles l'enfant puisse véritablement s'investir et qui soient néanmoins susceptibles de lui faire apprendre quelque chose.

- Mettre en oeuvre les matériaux (exécuter) : Il s'agit de mettre en forme tous les matériaux accumulés (plan)

- Se relire et corriger : La relecture authentique est celle que j'effectue moi-même en me plaçant, fictivement, du point de vue d'autrui, en anticipant ses réactions et en modifiant ce que j'ai fait pour obtenir son assentiment. Adopter un point de vue critique.

"Si j'étais..."

Réviser un contrôle

- Se mettre en mémoire les acquis : Si l'on veut réviser efficacement, il faut donc retraiter tout ce matériau, le retravailler, le traduire sous une autre forme, le transposer avec d'autres codes, en bref, en faire quelque chose de nouveau à s'approprier. Réviser, c'est inventorier, reclasser, comparer, rechercher l'origine, remettre en forme, réélaborer quelque chose qui, certes, s'appuiera sur des acquis anciens, mais qui les intégrera dans un projet nouveau.

La seule réflexion sur la manière de construire est déjà formatrice : se poser des questions, aller à l'essentiel en fabriquant des aide-mémoire, des fiches récapitulatives.

- Inventorier et approfondir les points délicats : Consulter les exercices, devoirs et évaluations précédentes pour s'attacher aux difficultés, les comprendre pour refaire le travail déficient.

- Passer au crible l'ensemble à réviser : Imaginer toutes les questions qu'il poserait s'il était le prof (ou un prof sadique). Pratiquer une interrogation systématique et réciproque avec ses camarades. Boîte à questions faites par les élèves de la classe. (6)

Apprendre une leçon

- L'enseignant doit s'efforcer de préciser à ses élèves : "Vous saurez que, vous savez votre leçon quand vous pourrez faire cela". Il faut donc préciser le critère d'évaluation
- Quelques consignes pour aider à la mise en mémoire : "reformule, redessine, répète, réécris et arrête-toi, ferme les yeux ou le livre; de quoi te souviens-tu ? Regarde, vérifie, recommence, si tu n'y arrives pas. Quand tu as quelques points fixes dont tu te souviens bien, essaye de reconstituer le reste à partir d'eux. Si tu n'y arrives pas c'est que tu n'en as pas assez, recommence l'opération, augmente le nombre de points fixes;
La phase d'imprégnation exige que l'opération soit répétée plusieurs fois pendant la journée. Un apprentissage d'automatisme ou celui d'un texte "par coeur" gagne à être fractionné et à s'effectuer dans des contextes différents (bureau, lit, voiture, toilette,...)
- Apprendre sans apprendre par coeur : les reformulations sont toujours, au début, approximatives et laborieuses et il faudra les préciser sans pour autant, en venir à la récitation. Pour cela 2 outils sont indispensables : le cahier de brouillon pour inscrire les grands points de repère et le dictionnaire pour s'assurer du sens des mots et surtout leur chercher des équivalents.
Au fur et à mesure, il devra alléger les supports écrits pour interioriser la structure et le sens de ce qu'il doit apprendre.

1.5.2. Fonctionnel

Je ne partage pas la définition de la circulaire : « fonctionnel, c'est-à-dire qu'il permette de vérifier si l'enfant a acquis les comportements attendus dans les domaines du savoir, savoir-être et savoir-faire ».

L'enfant doit comprendre le sens du travail qu'il effectue. Ce travail est utile, il remplit une fonction et est peut-être incorporé dans un projet personnel ou collectif. Il doit en plus être motivé par cette tâche qui répond à un besoin.

Le caractère fonctionnel de l'activité intervient déjà dans la validité de son objectif (voir ci-dessus).

Lyne Martin propose les indices suivants permettant de juger le degré de fonctionnalité d'un travail :

« Les élèves accordent de la valeur aux travaux qui ont un sens pour eux, qui touchent leurs champs d'intérêt, qui piquent leur curiosité, qui leur permettent d'apprendre des choses nouvelles, qui comportent de véritables défis, qui font le lien entre les connaissances acquises et leur vie quotidienne, qui font appel à leur imagination, à leur créativité et à leur capacité de réflexion tout en leur permettant d'être actifs et d'exercer un certain choix, qui donnent lieu à des discussions et à des activités faites en collaboration, etc.

Ces aspects assurent aussi un apprentissage plus solide » (44 p 31)

La journée de réflexion de Bruxelles (39 p 52) a débouché sur une nouvelle définition du devoir qui justifie ce critère de validité :

«Activité fonctionnelle (ludique) (MOTIVATION) basée sur un programme significatif pour l'enfant (RENFORCEMENT) et le menant à des compétences (TRANSFERT) qui concourent à la formation de sa personne globale».

1.5.3. Différencié

La circulaire ministérielle dit que le devoir doit être personnalisé, c'est-à-dire qu'il puisse être réalisé par l'enfant de manière autonome, qu'il soit adapté aux potentialités de l'enfant et à son niveau d'avancement dans les apprentissages faits en classe, qu'il tienne compte des discriminations sociales sans les accentuer, qu'il prenne en considération l'âge des enfants, leur fatigabilité, leurs besoins physiologiques et biologiques pour être plus efficace.

Pour cela, le formateur doit faire un planning des besoins de chaque enfant tant au niveau cognitif que corporel et affectif.

D'après Léon Frère (25 pp 127-128), le devoir est une chose nécessaire. On peut résumer toutes les qualités d'un bon devoir en disant qu'il doit être adapté aux intérêts et aux possibilités des élèves.

Trop faciles, ils constituent une pure perte de temps et provoquent le dégoût. Ni trop difficile, il faut garder un juste milieu entre les extrêmes. Attention à la durée de l'effort, à la longueur du devoir.

Comment savoir si l'activité est adaptée aux intérêts et répond donc à un besoin de l'enfant si ce n'est en lui donnant le choix de celle-ci ?

Mais on ne peut pas toujours laisser choisir l'enfant. Il n'est pas encore assez responsable pour décider tout. Il faut alors veiller à rendre l'activité aussi fonctionnelle que possible pour chacun.

1.5.4. Valorisant

"Valorisant, c'est-à-dire que l'enfant puise une réelle satisfaction personnelle lors de la réalisation de ce travail » (4)

Le résultat doit lui faire envie et doit le motiver.

L'enfant prend conscience durant la tâche qu'il est immensément capable.

1.6. Validité des devoirs

Je vais à présent appliquer ces 4 critères à des devoirs précis que je décris. J'ai essayé de choisir un échantillon varié de devoirs que j'ai vus ou entendus. Ceux-ci sont classés selon les niveaux taxonomiques de Bloom : imitation; compréhension; application; analyse; synthèse; évaluation. A la fin de chaque exemple, j'évalue la validité globale du devoir selon le nombre de critères auxquels il répond.

1.6.1. La mémorisation

Quand je lis, je sélectionne ce que je veux retenir en fonction du but que je me suis donné. L'enfant qui doit revoir doit se construire un projet, il doit être en situation active en face d'un texte, qu'il ait des informations à recueillir, un usage futur à envisager. Il faut donc donner des consignes claires pour revoir un texte.

1.6.1.1. Mémorisation de résumés d'histoire, de géographie,...

"Quant à la mémoire, il faut certes l'exercer : les poésies, de jolis textes en prose, les intentions pour la cérémonie religieuse en sont l'occasion. Mais certes pas, les résumés d'histoire ou de géographie, activités d'éveil et non plus branches de mémoire !" (32 p 29)

a) Description

A la fin d'une leçon d'éveil ou de français, l'instituteur distribue une synthèse correcte mais faite avec ses phrases et ses mots qu'il demande aux élèves d'étudier par coeur. Il fera une interrogation orale ou écrite le lendemain.

b) Formatif ?

Peut-être pour les stratégies qu'utilise l'enfant. Stratégies qui auront été apprises et proposées en classe. L'enfant cherche et choisit la stratégie qui lui est adaptée et efficace.

La mémoire se développe avec l'entraînement.

Mais au niveau du contenu, rien n'est formatif car l'enfant oublie très vite un savoir non-motivant qui ne lui sert pas à grand chose.

Niveau taxonomique le plus bas étant donné qu'il s'agit d'une simple restitution.

c) Fonctionnel ?

La mémorisation ne sert qu'à restituer le savoir à l'interrogation ce qui ne lui donne pas un sens réel.

Aucune motivation (à part la contrainte de l'interrogation) et donc, la mémorisation en sera d'autant plus pénible et difficile, et l'oubli d'autant plus facile. C'est ce genre d'activité qui dégoûte l'élève de l'effort.

d) Différencié ?

Le rythme n'est pas respecté puisque l'interrogation est située le lendemain.

Tout le monde a la même synthèse à connaître.

La synthèse n'est pas adaptée au niveau des élèves puisqu'elle a été faite par l'instituteur.

e) Valorisant ?

Non puisque que le résultat n'est pas envié par l'élève sauf si l'élève se donne comme défi de mémoriser cette synthèse.

La seule valorisation est la réussite du test. Valorisation très pauvre.

f) Evaluation

Ce devoir n'est pas valide. Il est peu formatif, pas fonctionnel, pas différencié et dévalorisant.

1.6.1.2. Mémorisation de répliques théâtralesa) Description

Toute la classe organise une pièce de théâtre pour récolter des fonds et financer leur projet. Chaque acteur doit donc connaître par coeur ses répliques pour la répétition générale. Plus tôt il les connaîtra, plus tôt, il saura se consacrer aux déplacements corporels et se mettre dans la peau du personnage.

b) Formatif ?

Apprentissage des stratégies de mémorisation adaptées et efficaces.

Développement de l'expression orale et corporelle. Cette dernière facilite en plus la mémorisation chez certains.

Le contenu n'enrichira pas les connaissances de l'enfant mais le but de la mémorisation est l'apprentissage de capacités et de compétences.

c) Fonctionnel ?

Activité très fonctionnelle car la mémorisation servira à réaliser une pièce de théâtre qui va permettre de réaliser le projet.

L'enfant voit donc beaucoup d'intérêt et beaucoup de sens à cette mémorisation. Elle sera d'autant plus facile à faire.

d) Différencié ?

Toutes les répliques du personnage choisi sont mémorisées par un élève. La quantité à mémoriser n'est peut-être pas adaptée à la capacité de l'élève même si celle-ci augmente avec la motivation.

Chaque enfant choisit son rythme de travail selon la quantité à mémoriser.

Lorsqu'un enfant ne connaît pas son texte, il peut le lire.

e) Valorisant ?

L'enfant veut le plus tôt possible ne plus avoir besoin de son texte : cet objectif est valorisant

L'enfant présente tout ce qu'il sait faire d'abord devant sa classe pendant les répétitions, ensuite à toute l'école et à ses parents.

f) Evaluation

Ce travail est très formatif, fonctionnel, valorisant mais peu différencié. On peut donc le considérer comme valide.

1.6.2. Les applications

1.6.2.1. Applications traditionnelles

a) Description

"L'école a toujours connu les devoirs écrits. De tout temps on a fait résoudre des problèmes, conjuguer des verbes, écrire des exercices de grammaire et d'analyse, exécuter des travaux de style, etc.. Ces devoirs se faisaient soit en classe, soit à la maison. C'étaient d'ordinaire (et ce sont encore le plus souvent) des applications de l'enseignement donné. Le maître avait parlé, l'élève devait apprendre à se servir de la science fraîchement acquise.

Le devoir fait, le maître rassemblait les cahiers et les revoyait à la maison; il "corrigeait" ses cahiers. Ce travail accompli, les élèves devaient "corriger" à leur tour. C'était ou c'est encore aujourd'hui le processus suivi d'ordinaire." (25 p 124)

Le maître impose les mêmes exercices d'application pour tous. Ces exercices se trouvent bien souvent dans un livre.

b) Formatif ?

« Ce sont les devoirs les plus répandus et les plus familiers. Ils sont répétitifs et ont pour but de renforcer l'acquisition de nouvelles habiletés ou connaissances. Cependant leur efficacité n'est pas prouvée et ils sont souvent ennuyeux. Les exercices les plus efficaces sont ceux où l'élève doit appliquer de façon directe et personnelle des connaissances récemment acquises. » (41)

"Les élèves qui ne peuvent réaliser ces exercices n'apprennent rien. Ils ignorent encore. Ceux qui les font facilement n'apprennent rien non plus. Ils savent déjà. L'instituteur n'apprend rien puisqu'il ignore les conditions dans lesquelles ces tâches ont été réalisées. Et les parents apprennent à interférer leur image narcissique entre la tâche et l'enfant :

- si l'enfant peine pour faire ses devoirs, ils se sentent atteints dans leur estime du gosse et d'eux-mêmes;
- si l'enfant s'en sort facilement, ils se sentent renforcés dans leurs images affectives.

Dès lors, si ces devoirs n'apprennent rien à personne, pourquoi ne pas supprimer ces corvées rituelles ? » (9)

"Les devoirs sont très limités au cours préparatoire et portent essentiellement sur des apprentissages de lecture, d'écriture d'une part, le calcul de l'autre. Ces domaines nécessitent des situations d'entraînement et de répétition. C'est en cela que les devoirs ont un rôle à jouer." (8)

Le quart d'heure d'entraînement nécessaire peut se faire facilement en classe. Rappelons que la circulaire conseille aux instituteurs de ne donner aucun devoir au premier cycle.

"Ces devoirs n'allaient pas sans quelques profits, mais ils étaient souvent fastidieux, à la fois pour l'élève et pour le maître (et pour les parents).

Le plus souvent, l'élève les faisait sans gout, avec un minimum d'effort de pensée, en copiant si possible. C'était parfois un exercice purement mécanique. Si le devoir était bien préparé, la réflexion devenait inutile. Si la préparation était insuffisante, le travail s'en ressentait : il était criblé de fautes.

Ces devoirs étaient fastidieux pour le maître... Celui-ci consacrait le plus précieux de son temps d'avant et d'après la classe à lire et relire 20, 30, 40 fois le même texte ou le même stock d'idées, avec les mêmes fautes de grammaire, les mêmes incorrections de style, les mêmes écritures négligées...

Le lendemain, en classe, le maître exigeait des enfants une révision minutieuse, sans grand profit d'ailleurs. L'élève corrigeait (ou était censé corriger) tant bien que mal parce que le maître l'y forçait. Mais il ne tirait que bien peu de fruit de ces corrections, parce qu'il ne voyait d'ordinaire ni comment ni pourquoi il fallait rectifier." (25 pp 124)

Un apprentissage est acquis lorsque l'enfant est capable de le transférer dans différents contextes. Dans quelles situations de vie sont présentées ces applications ?

De plus, le niveau taxonomique de ces exercices est bas, il se situe au troisième rang.

« L'apprentissage durable et l'intégration en mémoire des concepts et de la matière étudiée en classe exigent un traitement en profondeur de l'information qui leur est communiquée.

Chercher des réponses à des questions fermées, sans lien entre elles et portant sur des détails, remplir des tableaux, compléter des phrases distraitemment, rien de cela n'assure l'intégration de l'apprentissage. Et ce, même si l'on en augmente la quantité » (44 p32)

Les applications telles que décrites font plus de tort que de bien. Ces devoirs ne profitent que très partiellement aux quelques élèves qui ont seulement besoin à ce moment-là d'une fixation. Par contre, elles dégoutent l'enfant de l'école, du travail, de la réflexion, de l'initiative,...

c) Fonctionnel ?

Ces applications qui ne répondent à aucun besoin de l'enfant et qui, sorties de leur contexte, n'ont aucun sens, ne remplissent aucune fonction aux yeux de l'enfant.

d) Différencié ?

Ces applications sont inadaptées au niveau de la majorité des élèves : trop difficiles pour certains, trop faciles pour d'autres.

e) Valorisant ?

Une fois les calculs réalisés, l'enfant n'est toujours pas plus content de les avoir faits. Il est soulagé d'en être quitte et pour les plus forts, leur amour-propre est rehaussé. Ceux qui les réussissent trop facilement se sentent peu valorisés sauf lorsqu'ils se comparent aux autres qui éprouvent beaucoup de difficultés. Ceux-ci sont d'ailleurs dévalorisés, complexés de leur impuissance.

f) Evaluation

Ces applications ne sont ni formatives, ni fonctionnelles, ni différenciées, ni valorisantes pour la majorité des élèves.

C'est pourquoi, elles ne devraient pas faire partie des devoirs :

- elles sont trop ennuyeuses et s'ajoutent à la démotivation naturelle de travailler après l'école;
- Certains élèves ne sont pas capables de les faire; pour d'autres, elles n'apprennent rien;
- L'enseignant n'est pas là pour observer l'élève, ses stratégies, ses difficultés.

Ces applications sont donc à déconseiller. Et pourtant, nous avons vu plus haut le pourcentage important d'enseignants qui utilisent encore celles-ci.

1.6.2.2. Applications améliorées

a) Description

L'instituteur propose à chaque enfant une série de problèmes correspondant à ses besoins. L'enfant est obligé de réaliser un calcul pour résoudre le problème. Il choisit 5 problèmes.

b) Formatif ?

L'enfant apprend à résoudre un problème dont l'application correspond à ses difficultés. Le niveau taxonomique est donc plus élevé.

c) Fonctionnel ?

Les calculs ont un sens puisqu'ils sont des moyens pour résoudre un problème (fictif). Les calculs correspondent au niveau de l'enfant qui se sentira motivé pour ses difficultés. L'enfant choisit les problèmes qui sont les plus motivants à ses yeux.

d) Différencié ?

Les problèmes proposés diffèrent selon les besoins des enfants. Chaque enfant résout les problèmes qui l'intéressent.

e) Valorisant ?

Etant donné que les problèmes correspondent aux difficultés de l'élève, celui-ci veut remédier à ses difficultés et se donne comme défi de les réussir.

Une fois les problèmes résolus, l'élève est valorisé car il a surmonté l'obstacle qui lui est propre, son défi est réussi.

Les comparaisons sont moindres puisque chacun a des exercices différents.

f) Evaluation

Ces devoirs sont formatifs, différenciés, plus ou moins fonctionnels et valorisants. Ils peuvent donc être considérés comme valides.

1.6.3. Les recherches

a) Description

L'élève a pour tâche de rechercher de la documentation ou des applications en rapport avec les sujets traités en classe durant la journée.

Sujets traités sur la journée : Les participes passés, la règle de trois, la deuxième guerre mondiale.

Ce que les enfants ont rapporté :

- Julie a rapporté cinq phrases où se trouve un participe passé, elle est capable d'expliquer pourquoi ceux-ci sont écrits de telle manière.

- Jean a trouvé un article traitant des camps de concentration et explique brièvement ce que l'on écrit.

- Pierre est allé faire des courses et a trouvé une application de la règle de 3 : maman a acheté trois magnums pour 45 francs. Deux magnums coutent donc 30 FB.

b) Formatif ?

Mettre l'élève en situation de recherche est toujours formatif. Il faut habituer l'élève à chercher pour atteindre ses objectifs. Notre but n'est-il pas de former des enfants chercheurs ? Mais l'élève ne choisira pas la recherche qui lui apprendra le plus.

Par la recherche d'une application, l'élève effectue un transfert, réelle preuve de l'intégration du savoir.

Le niveau taxonomique est élevé.

c) Fonctionnel ?

Le plus difficile dans une activité de recherche, c'est de susciter l'effort chez l'enfant. Il est donc important que le but, le résultat de la recherche soit désiré par l'élève (ou que la recherche soit motivante en elle-même).

L'activité a du sens puisque l'élève met en rapport les choses vues en classe avec la réalité même si l'instituteur a déjà dû le faire en classe.

De plus, l'instituteur utilise les informations trouvées pour les transmettre ou les faire rechercher par la classe.

L'élève est motivé par les recherches qu'il peut choisir.

d) Différencié ?

Toutes les recherches sont différentes et leur résultat l'est tout autant.

L'élève choisit la recherche qui le motive mais pas forcément celle qui correspond aux apprentissages défectueux et qui devraient être travaillés.

e) Valorisant ?

Chaque élève a probablement des informations uniques et est valorisé de les communiquer à la classe.

Il l'est d'autant plus si l'instituteur les utilise pour effectuer les apprentissages. On peut imaginer que chaque enfant a traduit ces informations sous forme de problème : Julie a effacé les terminaisons des participes passés, Jean a préparé des questions sur le texte et Pierre ne donne pas la réponse à son problème qu'il a vécu ou trouvé sur la règle de trois. Chaque enfant est ainsi valorisé car tous les élèves travaillent à son problème.

f) Evaluation

Les critères sont rencontrés de manière satisfaisante. Ce devoir est donc valide.

1.6.4. Les créations, les inventions

Dans la circulaire ministérielle de 76, on précise que les devoirs n'entraînent pas de contraintes matérielles mais font appel à l'imagination et à la créativité de l'enfant;

a) Description

L'élève transforme, parodie un conte, une histoire imaginaire connue en reprenant uniquement les personnages et/ou le début et/ou l'intrigue de l'histoire.

L'histoire sera racontée et mimée devant la classe.

b) Formatif ?

« Ils ont pour but de permettre à l'élève d'intégrer plusieurs habiletés et concepts en vue de construire de nouvelles connaissances. Ils comprennent des activités d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Un résumé de livre, un rapport de recherche, une courte composition musicale en sont des exemples. »

Il est important de faire travailler l'imagination chez l'enfant. La société, les entreprises ne cherchent-elles pas constamment de nouvelles idées ? L'enfant a une imagination extraordinaire. Ne la cassons pas en lui proposant des tâches rébarbatives et permettons-lui de développer cette capacité si enrichissante pour tout le monde.

J'entendais l'autre jour une institutrice maternelle travaillant en cycle 5/8 qui était étonnée en observant les dessins des enfants de 2è comme ils avaient perdu leur créativité, leur imagination.

Je pense que toute activité faisant appel à l'imagination est formatrice et que l'on devrait beaucoup plus exploiter ce domaine.

Niveau taxonomique élevé.

c) Fonctionnel ?

L'enfant est toujours très motivé quand on le laisse s'exprimer librement et créer. Il peut exprimer son monde, ses rêves, ses idées, ses désirs.

Son histoire ne va pas servir mais l'enfant trouve le sens de l'activité dans la communication de son histoire à la classe. On peut imaginer qu'il crée un livret où des dessins accompagneraient le texte et seraient placés dans la bibliothèque.

Lors de mon dernier stage, j'avais demandé à chaque groupe d'élèves d'inventer une histoire qui devait comprendre huit verbes. Ensuite, on voyait la conjugaison de ces verbes.

A la fin de mon stage, durant l'évaluation des activités, les élèves ont dit avoir apprécié cette activité parce qu'ils aiment inventer (des histoires).

Ceci confirme leur besoin de créativité (qui ne s'applique pas uniquement aux histoires, d'ailleurs).

d) Différencié ?

Tous les élèves ont la même tâche à effectuer mais choisissent l'histoire parodiée. Les inventions sont toutes différentes.

e) Valorisante ?

Le résultat obtenu est unique et est communiqué à la classe. L'enfant est fier de son résultat et a l'occasion de le manifester.

f) Evaluation

Ce devoir remplit parfaitement les critères de validité. Il peut dès lors être très efficace.

1.6.5. Les devoirs au choix

a) Description

L'instituteur demande à chaque élève de préparer un exposé sur un sujet libre pour la semaine prochaine. (Des périodes sont prévues dans l'horaire pour y travailler)

b) Formatif ?

L'enfant apprend à rechercher l'information, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à traiter l'information, la structurer selon un ordre logique,...

Durant l'exposé, il apprend à s'exprimer devant un groupe, à adapter son débit, à soigner l'articulation,...

Il apprend à organiser un travail sur une semaine ou plus, il gère son temps.

Ces tâches sont complexes pour un enfant surtout s'il est livré à lui-même. Il importe donc de prévoir des moments pour y travailler en classe avec l'aide de l'instituteur.

Le niveau taxonomique est très élevé.

c) Fonctionnel ?

L'enfant est motivé de travailler sur un sujet qu'il aime traiter.
Communiquer une information recherchée, traitée et qu'il aime a du sens à ses yeux.

d) Différencié ?

Chaque enfant choisit un sujet adapté à ses goûts.
Chacun travaille à son rythme et décide quand il veut y consacrer du temps selon ses envies et son emploi du temps.

e) Valorisant ?

Il est valorisé de venir communiquer l'information qu'il a recherchée et traitée pendant une semaine.

f) Evaluation

La liberté de choisir contribue de manière importante à la grande validité de ce devoir.

1.6.6. Conclusion

Si vous acceptez ces critères (inspirés des critères d'efficacité d'un devoir dans la circulaire ministérielle), essayez de les appliquer à vos devoirs.

Le principal est d'adopter une attitude critique, de réfléchir sur la « validité » de votre pratique, de votre méthodologie.

D'autres critères non cités peuvent ajouter de la valeur à votre devoir. Je pense par exemple à la composante interdisciplinaire du devoir; à la participation de l'élève dans le choix des objectifs, des stratégies et de l'évaluation; à la durée du devoir;...

Aucun système n'est le meilleur ou est le plus adapté à tous les enfants. Un système aussi souple peut engendrer des effets pervers, des inégalités imprévisibles, des dérives fâcheuses. Il importe donc, pour maintenir sa cohérence, de faire régulièrement le point au sein de l'équipe pédagogique ou entre parents et enseignants, mais sans chercher à normaliser le Temps de Travail à la Maison ou à revenir à des devoirs traditionnels.

1.6.7. Et sur le terrain ?

Voici les résultats d'une enquête menée par la coordination des écoles de devoirs de Bruxelles (38) auprès de 30 enfants fréquentant ces écoles du 15/10/92 au 15/01/93, comprenant 66 jours (W.E. non comptés).

De l'avis général des animateurs, la plupart des devoirs rencontrés en école de devoir sont des exercices d'application.

Ceux-ci se présentent souvent comme des exercices répétitifs et multiples (colonnes de calculs, verbes à conjuguer, exercices d'orthographe...).

Si pour les enfants qui ne rencontrent pas de difficultés, ils peuvent rapidement être réalisés, c'est loin d'être le cas pour ceux pour qui les matières ne sont pas acquises.

Les chiffres suivants correspondent à la proportion du temps imparti aux différentes activités.

MATIERES	1er CYCLE	2ème CYCLE	3ème CYCLE
1 APPLIQUER	59	83	73
2 ENTRAINEMENT	22	4	5
3 RECHERCHER	15	6	15
4 INVENTER	4	7	7

Ces statistiques

montrent que l'ancienne conception de l'apprentissage est encore fort répandue aujourd'hui.

Le devoir tel que rencontré par la coordination des EDD est :

- * LONG
- * imposé unilatéralement par le professeur
- * répétitif et conformiste (une seule réponse attendue)
- * écrit et abstrait
- * toujours de même type
- * non corrigé individuellement, ou corrigé collectivement par chaque élève
- * élément d'une évaluation sommative plus que formative

1.7. Pourquoi supprimer les devoirs ?

Je vais à présent envisager la suppression des devoirs. Quels sont les avantages ? A quelles conditions peut-on l'envisager ?

Je commencerai par citer un témoignage d'enseignants qui ont fait ce choix. Ensuite, j'exposerai la problématique de la fatigue à laquelle j'ai déjà fait allusion dans le chapitre sur les limites.

J'expliquerai aussi les avantages qu'en retireraient les parents. Saviez-vous que cette pratique est tout à fait légale ? Et bien je vous le répéterai dans le prochain point.

Les deux points suivants sont très importants puisqu'ils s'intéresseront à l'autonomie et aux conceptions de l'apprentissage. Enfin, j'exposerai une pratique de remplacement déjà utilisée dans plusieurs écoles et que j'ai expérimentée.

1.7.1. Témoignage d'enseignants qui ont décidé de supprimer les devoirs :

" Les devoirs, même donnés le plus intelligemment possible, ne nous satisfaisaient pas. Lors de multiples débats, on épingla l'impossibilité d'évaluer objectivement le travail que l'enfant avait peut-être fait lui-même, les conflits parents-enfants autour des travaux et les chances variables de trouver à la maison un environnement affectif et matériel favorable à leur réussite. On épingla également le fait que les objectifs que nous poursuivions n'étaient que très partiellement rencontrés."

Pour compenser les avantages qu'offraient ou qu'auraient dû offrir les TAD, ils ont modifié leur manière d'enseigner :

"- La mémorisation a pris une place importante dans nos activités. Nous nous efforçons de construire, avec les enfants, des stratégies qu'ils utilisent, qu'ils confrontent, qu'ils évaluent en classe.

- Le contrat implique une gestion du temps de travail pour les enfants, une rencontre individuelle pour l'évaluation de leur travail et la préparation du travail suivant, une "exercisation" des différentes stratégies de mémorisation. Le temps imparti à ce travail est de 5 périodes, ce qui lui donne du poids dans notre enseignement de tous les jours.

- En plus des rencontres et contacts informels, nous rencontrons chaque parent cinq fois par an autour du bulletin et du travail individualisé.

- Nous proposons aussi une série d'activités non scolaires et intéressantes, à faire à la maison (cuisiner, jouer, fréquenter une exposition, la bibliothèque, etc.)." (10)

Monsieur C. Lannoye (1) dit aussi qu'il est préférable de faire ces travaux en classe pour faire bénéficier l'enfant d'une guidance, de conseils méthodologiques, d'un centre de documentation, de corrections intermédiaires ("immédiates") et donc de renforcements plus performants.

Si les qualités, les avantages des devoirs peuvent être compensés en classe, il ne reste plus qu'un argument valable : le manque de temps.

A cet argument, je réponds que si les devoirs sont aussi courts qu'ils ne devraient l'être; s'ils sont aussi négligés, bâclés que ce que l'on entend; s'il est impossible de les évaluer équitablement,... constituent-ils réellement un gain de temps profitable ?

« Mais il faut voir le programme ! » Et bien le programme, il nous dit que nous devons développer tout l'enfant : le cognitif, l'affectif et le corporel. En supprimant les devoirs, nous favorisons cet équilibre et voyons donc une partie importante du programme.

« L'essentiel n'est pas de trouver, hors de la classe, du temps pour tout faire, mais de revenir aux acquis essentiels, de cesser de courir tous les lièvres. » (7)

Je suis entièrement d'accord avec cette affirmation. En effet, je remarque aujourd'hui, le peu de souvenirs que j'ai des matières communiquées en primaire et en secondaire. La manière dont elles ont été enseignées a certainement provoqué cet oubli.

Je constate alors tout le temps que j'ai perdu à survoler constamment des matières peu intéressantes et qui n'ont jamais été profondément inscrites dans ma tête, dans ma mémoire, dans mon vécu.

1.7.2. Eviter la fatigue

« En France, un texte de loi, dont la première version date de 1956, rappelle qu'au primaire, tout travail doit se faire en classe et qu'il est défendu d'en donner à faire à la maison, pour éviter d'augmenter la fatigue causée par six heures de classe. On doit donc se limiter à donner de la lecture et des exercices de mémorisation, ce qui n'est pas le cas dans la pratique. » (41)

D'où vient la fatigue ? Voici ce que signale le rapport de la journée de réflexion des EDD de Bruxelles (39) :

- « Fatigue de la journée de classe, en se souvenant que l'apprentissage est l'activité qui exige la plus grande énergie;
- . fatigue qui vient de la passivité contrainte des élèves que l'on arrose des savoirs des autres, à qui l'on ne permet pas de construire leurs propres savoirs;
- . fatigue accumulée par une journée peu respectueuse des rythmes biologiques;
- . fatigue renforcée par une alimentation souvent bâclée, par un creux de midi trop rempli, par un manque criant de mouvement et de liberté;
- . fatigue due également au moment où se placent les devoirs et leçons : en bout de journée, ou juste après le repas du soir;
- . fatigue produite par la longueur des travaux imposés, par la durée et l'effort fourni, et par la difficulté de la tâche;
- . fatigue enfin d'encore travailler, encore et toujours pour l'école;

Les enfants ont tous un immense besoin de faire autre chose, beaucoup de choses, y compris s'ennuyer, flâner ou ne rien faire. Cessons d'attendre d'eux une productivité continue, une activité toujours constructive. L'inactivité et l'oisiveté sont des moments précieux où l'on peut lentement laisser murir l'idée nouvelle qui va nous séduire. La gratuité est essentielle dans

l'activité des enfants : quel plaisir de pouvoir faire quelque chose comme ça, pour rien, sans arrière pensée, ni pour devenir plus intelligent, ni pour être bien vu par les autres, ni même pour faire plaisir à papa-maman ! Simplement pour soi, sans devoir rendre des comptes à personne.

Mais attention : supprimer purement et simplement les travaux à domicile, sans rien changer d'autre, n'amènerait rien de bon. Les travaux à domicile ne sont que la pointe qui émerge, ils font partie intégrante de tout le système; on ne pourra vraiment se débarrasser de cette pointe qu'en transformant tout le reste. » (39 p 29-32)

1.7.3. Et les parents ?

Les parents doivent rester des parents : leur rôle n'est pas d'enseigner les matières mais d'éduquer leur enfant.

Leur relation doit rester unique et ne pas ressembler à celle qui existe entre l'initiateur et l'enfant.

Voici à présent une conception proche de la mienne concernant le rôle des parents :

« Les parents seraient plus que rassurés, ils prendraient confiance dans l'école s'ils pouvaient rencontrer régulièrement les enseignants et être reconnus comme des adultes capables de partager avec eux leur responsabilité éducative; si l'école leur laissait la liberté de suivre leurs enfants à leur manière, en tant que parents; s'ils pouvaient sans crainte communiquer aux enseignants leurs observations, doutes et espoirs à propos de leurs enfants.

Les parents peuvent beaucoup pour aider leurs enfants dans leur effort scolaire, sans pour cela devoir se transformer chaque soir en enseignants.

Dans la vie quotidienne, ils peuvent décider de tirer parti des ressources de la famille pour rencontrer au mieux les besoins de l'enfant qui apprend : lui réserver un coin personnel, aménager les horaires familiaux du coucher et du lever, des repas, des weekends; veiller à la qualité des temps de loisirs et de l'alimentation; permettre aux adolescents de vivre leur vie amoureuse.

Le soutien qu'ils apportent à leurs enfants devrait ressembler au soutien des supporters sportifs vis-à-vis de leur équipe : en premier lieu, montrer à l'enfant qu'ils savent que son travail d'élève est difficile, qu'il a une grande valeur pour le présent comme pour l'avenir, qu'il les intéresse. Ensuite, supporter l'enfant : ne pas dramatiser les erreurs, valoriser les beaux essais, applaudir les coups réussis, encourager en cas de défaite, noter les progrès, préciser les points faibles; se réjouir des victoires.

Tout cela peut se faire et se vivre sans travaux à domicile, dans une ambiance familiale où la confiance remplacerait le contrôle, où les parents resteraient des parents, où les enfants auraient enfin le droit d'être plus que des élèves à la maison après quatre heures. » (39 p 33-34)

1.7.4." Aucun texte légal n'impose ni même ne

recommande :

- d'obéir au Conseil central de l'enseignement catholique ou à l'Union des villes et des communes (puisque le Pacte Scolaire du 29 mai 1959 donne les pouvoirs à chaque P.O. et que la notion de "réseau" n'a aucune assise légale). Or, tous* les instituteurs obtempèrent aux soi-disant inspecteurs du libre et aux délégués d'organismes centralisateurs;

- d'administrer des devoirs du soir... Or, tous* les instituteurs en donnent, les corrigent et les notent même !

Pourquoi ces grands travaux inutiles ? Pourquoi ces prisons mentales ?

Cette servitude volontaire ne prendrait-elle pas naissance, chez les enseignants, dans cette accoutumance à "faire ses devoirs" prise dans leur tendre enfance ? Sans trop y réfléchir...!

* Presque tous "(9)

Non seulement aucun texte ne les impose mais les programmes les déconseillent même. Dans une brochure, le conseil central dit ceci : "Et ces devoirs trop longs qui ne font que prolonger les exercices de la journée de classe, qui allongent par des études surveillées la journée de l'enfant fatigué et lui interdisent toute détente. Des circulaires qu'il serait bon de relire ont condamné le trop de devoirs!" (32 p 28)

« Et si c'était une question de principe ?

- les écoles sélectives feraient des devoirs un véritable bastion;
- les écoles solidaires, centrées sur les apprentissages en groupe, les délaisseraient au profit de recherches libres.

Comme chaque Pouvoir Organisateur est libre de ses méthodes, programmes, organisations, il peut imposer des devoirs, il peut les interdire...; il peut ne rien stipuler du tout et laisser faire.

Entre les besognes trop longues, trop difficiles d'une part et l'absence totale de devoirs d'autre part, les enseignants choisissent de devoirs répétitifs, inutiles, de vraies corvées (ex. : livre page 48 n°3,4,5,6)." (9)

1.7.5. La véritable l'autonomie

"L'école traditionnelle permet de s'initier à certaines pratiques, de posséder une technique, de connaître des mots et des incantations mais ne permet pas de comprendre, de réfléchir ou de juger. Elle rend l'élève amorphe et sans défense, asservit de plus en plus. L'instruction et l'acquisition formelles devancent et étouffent la formation logique." (24)

C'est pourquoi, il m'a semblé très important de rappeler exactement ce qu'est l'autonomie. Beaucoup de personnes utilisent cet argument pour justifier les devoirs. Il serait bon dès lors, de redéfinir ce terme, de donner ses caractéristiques pour que l'on ne considère pas les devoirs comme un facteur développant l'autonomie.

Voici ce que dit Freinet concernant l'autonomie :

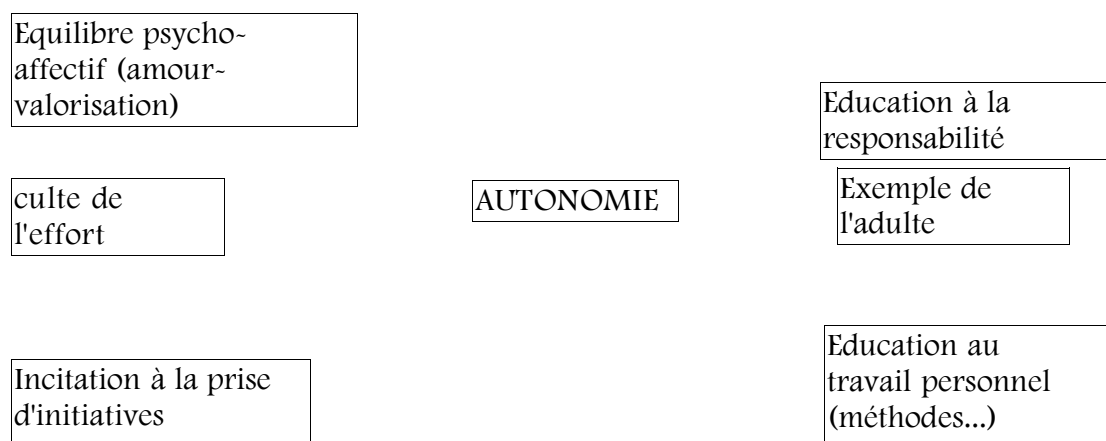
"La pédagogie du contrat (donc négocié avec l'enfant contrairement aux pratiques qui se répandent sous le même nom) privilégie les rôles positifs et permettra de ne pas user des autres pour obtenir l'engagement de l'enfant. Elle rend l'enfant responsable et le conduit vers l'autonomie.

L'enfant aura saisi la notion d'engagement quand il passera un contrat avec lui-même:

- en se fixant un programme de travail ou d'activité, des objectifs à atteindre.
- en réfléchissant sur des moyens et stratégies;
- en s'attachant à respecter des échéances de temps;
- en sachant repousser des prétextes qui peuvent contrarier son projet;
- en s'octroyant une récompense finale.

L'autonomie, c'est se connaître, maîtriser ses compétences et savoir élaborer des stratégies pour en acquérir d'autres, pouvoir aller vers les autres, vers les objets (livres,...) qui permettront d'élargir le champ des connaissances et des méthodologies. C'est reconnaître les limites, en mettre soi-même. » (24)

Toujours d'après Freinet, voici 6 conditions qui vont permettre l'acquisition de l'autonomie.



Voici à présent mon interprétation du schéma :

- L'équilibre psycho-affectif : pour être autonome, l'élève doit être bien dans sa peau; il doit avoir confiance en lui; il doit croire en ses capacités; il doit s'aimer. Pour cela, il a besoin d'être aimé et d'être valorisé par son entourage.

- Le culte de l'effort : l'enfant doit apprendre à fournir l'énergie nécessaire pour atteindre ses objectifs. Il doit être capable de vaincre les difficultés, de surmonter les obstacles qui surviennent pour réussir ce qu'il a entrepris. (c'est l'objet de la deuxième partie)

- L'incitation à la prise d'initiatives : il faut proposer, susciter les initiatives. Pour cela, une certaine liberté est indispensable. Si tout est imposé, si l'activité de l'élève n'est provoquée que par l'obligation, il ne saura pas devenir autonome.

- L'éducation à la responsabilité : être responsable est une attitude significative de l'autonomie. C'est pourquoi, il faut amener l'enfant à assumer les risques de ses actes, à prendre des activités en main et à en devenir responsable.

- L'exemple de l'adulte : l'enfant a besoin de repères, de modèles à suivre. C'est pourquoi, il doit être entouré d'adultes autonomes, qui montrent l'exemple pour le devenir à son tour. (voir aussi 2.7.6.)

- L'éducation au travail personnel : apprendre à travailler seul, sans toujours dépendre des autres; apprendre à choisir ses objectifs, à mettre en oeuvre ses stratégies et à les évaluer; tels sont les objectifs que doit poursuivre principalement l'enseignant. Pour cela, l'élève doit aimer apprendre, aimer travailler, aimer se dépasser, aimer réussir ce qu'il entreprend.

"Favoriser l'autonomie, ce n'est pas imposer des devoirs, donner des consignes, c'est laisser la liberté de ne rien faire en assumant des risques, c'est apprendre à faire ce qu'on doit faire, même si on n'en a pas envie, parce que qu'on anticipe au-delà du lendemain, c'est laisser un espace et créer une dynamique favorable à des projets." (7)

L'absence de devoirs mais la présence de propositions me semble plus adéquat pour développer cette autonomie-là.

L'enfant sera autonome dans ses apprentissages lorsqu'il saura :

- se fixer des objectifs : Les objectifs des devoirs sont toujours fixés par l'enseignant. Cette compétence sera développée par les devoirs au choix ou les travaux libres (voir 1.7.7.)

- élaborer des stratégies : c'est-à-dire décomposer la tâche en sous-objectifs. Les stratégies utilisées sont celles que l'enseignant aura communiquées.

- mettre en oeuvre ses stratégies : l'enseignant ne permet bien souvent que de développer une stratégie, la sienne.

- s'évaluer : aucune place n'est laissée à l'enfant pour s'évaluer. Cette tâche est réservée au maître.

"Il y a une amélioration de l'apprentissage fait par un élève si cet élève, plutôt que l'éducateur, prend le contrôle et la responsabilité de son apprentissage. Ce qui implique que cet élève puisse apprendre (une attitude, par exemple), qu'il puisse et même doive évaluer son apprentissage et prendre des décisions qui s'y rapportent.

Plus un enseignant ou une enseignante travaillera dans cette direction, plus l'élève apprendra rapidement l'attitude." (31 p 124)

C'est pourquoi, je pense que beaucoup de devoirs ne permettent pas le développement de l'autonomie.

1.7.6. Selon la conception de l'apprentissage

Pour terminer ce chapitre, je terminerai par ces deux conceptions décrites par Danielle Mouraux, qui ont un lien direct avec les travaux à domicile. Ceux-ci n'étant qu'un des symptômes de la conception.

« Plus les devoirs et leçons à domicile sont déterminants dans la réussite ou l'échec scolaire, plus l'école est proche de la conception de l'apprentissage-arrosage.

L'arrosage veut en effet que les élèves fassent seuls, chez eux, toute la démarche de compréhension et d'assimilation. On arrose à l'école, mais les élèves sont priés d'absorber et de digérer à la maison !

Dans l'apprentissage-construction, les élèves font aussi des travaux à domicile; mais ceux-ci ne sont pas obligatoires, ni journaliers, ni les mêmes pour tous : à mille lieues des colonnes de calculs et des pages de conjugaison, ils proposent à l'élève un travail original d'enquête, de recherche, de construction d'outils, de création.

Les enfants ne les considèrent d'ailleurs pas comme des «devoirs», mais bien comme un «droit» de continuer d'apprendre. » (37 p 30-32)

"Apprendre, c'est accepter d'affronter des problèmes et de prendre le temps de les résoudre, pendant les heures de classe et en dehors. C'est prendre le temps de finir ce qui est commencé lorsqu'on pourra difficilement recréer une dynamique favorable. C'est prendre le temps de lire, de réfléchir, de revenir avec des questions, des propositions, des observations pour alimenter le travail de classe.

Il faut miser sur l'école active, pas sur des devoirs plus intelligents." (7)

« Le TTM est une façon d'apprendre à articuler travail individuel et travail collectif. Il doit, dans cet esprit, se faire de façon autonome, négociée, partiellement volontaire, parce qu'il a du sens dans le cadre du fonctionnement et des projets du groupe-classe, parce que son utilité est évidente pour l'élève:

- soit en fonction de ses projets et difficultés propres;
- soit dans le cadre d'une division du travail pour une activité collective.

Apprendre à travailler en marge d'un groupe pour contribuer à son fonctionnement ou se préparer à y jouer son rôle ou à y faire son métier, c'est un apprentissage fondamental, mais qui ne peut se faire qu'en prenant des responsabilités et en disposant d'une certaine autonomie. Si le TTM fait l'objet d'un contrôle pointilleux, de conflits entre maîtres et élèves, d'une surveillance des parents, il perdra son rôle éducatif sans profit.

Dans cette perspective, le sens du TTM doit être régulièrement réexpliqué aux parents, mais surtout reconstruit par et avec les élèves, comme aspect du contrat didactique : être disponible en dehors des heures de présence et assumer sa part de travail dans le fonctionnement normal d'un groupe. » (7)

Pour supprimer les devoirs, il faut apprendre à l'élève à travailler pour le plaisir d'apprendre, de connaître, de surmonter un obstacle, d'atteindre un objectif personnel, par "obligation" intrinsèque (c'est-à-dire l'élève qui se donne l'obligation).

L'obligation est nécessaire si l'école et les apprentissages sont ennuyeux, s'il y a jugement, évaluation sommative, comparaisons.

1.7.7. Les "travaux" libres

Voici un type de travaux à domicile déjà appliqués dans plusieurs classes et qui correspond à la deuxième conception citée.

a) Description

Les enfants sont libres d'en faire ou de ne pas en faire.

Une liste d'activités leur est proposée en début d'année auxquelles viennent s'ajouter des propositions selon les matières, les sujets rencontrés en journée. Mais il peut également inventer son devoir.

Ce devoir n'est pas rendu au maître mais est présenté à la classe : l'élève doit animer le groupe. Aucun jugement n'est porté (même pas des félicitations pour éviter les comparaisons et les récompenses extérieures).

Exemple

Pas de devoirs au choix mais des activités libres (11)

- Fabriquer des masses de 10 g, 50 g, 100 g, ou autres, chaque masse a son étiquette.
- Construire un damier pour jouer aux dames (avec jetons)
- A partir d'une belle image, faire un puzzle de 25 pièces triangulaires.
- Composer un code secret et un message écrit, en grand pour être montrés.
- Lire plusieurs fois une histoire à lire aux autres le lendemain.
- Découper une carte de géographie et y rapporter, par exemple, des photos, des drapeaux, des contes, des dessins...
- Enregistrer 20 secondes de musique variée pour les faire entendre et reconnaître par les autres le lendemain.
- Faire le montage d'une sonnerie avec piles pour l'apprendre à ceux que cela intéresse.
- Faire une maquette à partir d'une photo.
- Faire ce que l'on veut ou ne rien faire !
- Préparer une liste de mots avec "br" ou avec "tr" pour les faire apprendre aux autres.
- Enregistrer une conversation en wallon.
- Ecrire quelques onomatopées trouvées dans les bandes dessinées.
- Enregistrer une poésie dite par cœur par maman, papa, ou une autre personne.
- Dessiner en grand quelques panneaux de circulation routière.
- Préparer une liste de ce qu'on voudrait apprendre.
- Fabriquer un sablier et dire le temps (durée) qu'il mesure.

b) Formatif ?

L'enfant apprend à décider par lui-même de l'utilité de réaliser une tâche.

Il apprend à être autonome, libre et responsable de ses actes.

Ces devoirs donnent le temps à l'enfant de développer son cœur et son corps. Aucun stress n'est nécessaire.

La liberté permet à l'enfant d'intégrer des activités "scolaires" à ses loisirs et contribue ainsi à l'éducation aux loisirs.

S'il décide de s'engager :

Il apprend à se donner des objectifs et à les évaluer puisque personne ne les juge.
Le niveau taxonomique des activités est généralement élevé (analyse et synthèse).
Il apprend à communiquer l'information de manière intéressante sans la crainte d'un jugement quelconque.
Tous les enfants apprennent à écouter celui qui présente et à respecter son travail.
L'enfant apprend à travailler pour son plaisir personnel et pour les autres.

c) Fonctionnel ?

Toujours motivant et ayant un sens puisque choisi par l'enfant.

d) Différencié ?

Toujours adapté au niveau puisque réalisé par l'enfant.
L'enfant suit toujours son propre rythme car aucun délai n'est fixé.
Les activités sont variées afin de répondre au besoin de chacun à tout moment.

Et si l'enfant choisit des tâches trop faciles, c'est qu'il ressent le besoin de réussir, d'être valorisé, d'avoir confiance en lui et c'est en cela que le travail répondra à ses besoins.
Cependant, le maître demandera quand même de varier un maximum les activités.

e) Valorisant ?

Toujours car l'enfant choisit des activités qui lui plaisent.
La communication à la classe le valorise.

Expérimentation des travaux libres en première année

La feuille des activités proposées se trouve en annexe 3.

La première expérimentation s'est effectuée durant mon premier stage en première année primaire dans une école de village.

Les objectifs habituels que poursuit l'institutrice à travers les devoirs sont :

- l'entraînement à la lecture;
- apprendre à travailler seul, à s'organiser.

La participation aux travaux libres est grande : environ $\frac{3}{4}$ des élèves présentent chaque jour au moins un devoir.

J'ai constaté que certains enfants sont poussés par leurs parents car ils amènent des travaux « ennuyeux » comme : une série de calculs, une ligne de « t », des mots écrits,... Je doute fort que les enfants aient choisi ces travaux aussi rébarbatifs.

Les activités réalisées sont : bricolage, blague, les panneaux de circulation, cuisiner, le puzzle, inventer des calculs, inventer son devoir,...

Cette motivation démontre le besoin de liberté, de création, de s'exprimer qu'éprouvent les enfants.

Mais aussi le besoin de valorisation : certains enfants faisaient des choses qu'ils savent très bien faire car ils éprouvent le besoin de montrer ce qu'ils savent faire, de quoi ils sont capables (l'importance de l'image de soi).

Cependant 3 ou 4 élèves ne réalisaient rien. Voici mes hypothèses :

- Les parents ne s'occupent pas d'eux et ne leur lisent pas les activités possibles;
- Ils sont déjà « dégoûtés » de l'école et profitent de leur liberté provisoire pour ne plus s'occuper, parler d'école. Même si les tâches sont amusantes, elles sont proposées par l'école synonyme de corvée.

Si l'école était motivante, intéressante, source de plaisir, l'enfant participerait beaucoup plus aux devoirs libres car c'est l'école prolongée dans son plaisir avec la liberté (en plus).

- Ils sont très fatigués et veulent se détendre, jouer,...

Après trois jours, l'institutrice m'a demandé de les faire lire en voyant que certains n'apportaient rien ou en constatant que le niveau de lecture baissait.

Il est vrai que j'aurais dû compenser cet entraînement en classe pour permettre à mon expérience de réussir totalement.

Dès cette obligation, la participation fut de un élève sur deux car elle s'ajoutait à l'entraînement obligatoire.

Expérimentation dans l'enseignement spécial

La feuille des devoirs proposés à ces enfants se trouve en annexe 4.

La classe était composée de 12 enfants classés caractériels ou présentant un retard mental léger. Ils étaient âgés de 11 à 14 ans.

Participation quasi nulle. De temps en temps, un élève avait réalisé quelque chose.

Le premier jour, j'étais ébahi par cela. En effet, je m'attendais à une participation équivalente à la précédente.

Mais après réflexion, j'ai trouvé cela tout à fait normal :

Ces élèves étaient réellement dégoûtés de l'école. Ils la rejetaient. Les devoirs qu'imposait l'institutrice n'étaient d'ailleurs souvent pas faits.

Ils ont trop d'années scolaires derrière eux. Ils ont bien souvent, de gros problèmes familiaux (parents divorcés ou enfant rejeté).

Alors il est normal qu'ils aient d'autres soucis que l'école.

Je pense cependant qu'avec les mois, cela aurait pu s'améliorer.

De toute façon, que vaut-il mieux ? Ne pas faire ses devoirs pour les habituer à enfreindre impunément l'obligation ou ne pas effectuer de travaux libres pour peut-être avoir la conscience tranquille ?

1.8. Conclusion

En résumé :

a) les devoirs ne doivent pas, par leur longueur, nuire à l'équilibre de l'enfant.

b) Si vous décidez de maintenir les devoirs à domicile, veillez à satisfaire un maximum aux critères de validité proposés. Ces repères permettront de rendre les travaux à domicile plus agréables et plus efficaces.

c) Les deux objectifs principaux que doit poursuivre l'école et qui doivent se ressentir dans les devoirs sont :

- Rendre l'enfant autonome : les critères de validité « formatif et différencié » permettront à mon sens de développer d'une certaine manière cet objectif.

Mais n'oublions pas que l'autonomie, ce n'est pas exécuter des tâches imposées.

- Donner le plaisir d'apprendre par soi-même, de travailler : Les critères de validité « fonctionnel et valorisant » servent à atteindre cet objectif.

En effet, celui-ci ne peut être atteint que s'il y a réellement plaisir pendant ou après l'activité.

Ces deux objectifs me semblent avoir énormément de valeur, de vertu. S'ils sont atteints, l'école aura rempli sa mission. Si les devoirs permettent réellement d'atteindre ces objectifs (indissociables), alors je donne le feu vert à cette pratique (mais j'en doute fort).

d) Comme on l'a dit plus haut, les devoirs ne sont que la pointe qui émerge de la conception de l'apprentissage. Si l'école applique convenablement la pédagogie active, alors les devoirs ne seront plus nécessaires car l'élève travaillera pour apprendre, pour son plaisir, parce qu'il le juge utile.

Deuxième partie :

Le sens de l'effort

2.1. Introduction

Durant ce chapitre, nous allons tout d'abord définir « sens de l'effort », « effort » car ces termes sont souvent utilisés dans la vie de manière spécifique et non générale. J'en profiterai également pour définir d'autres termes que j'utiliserai souvent dans cette partie.

Ensuite, comme pour les devoirs, je critiquerai la validité des sens de l'effort pour ensuite analyser les stratégies à éviter et celle à appliquer pour les développer.

2.2. Le sens de l'effort, c'est quoi ?

2.2.1. Définitions

Le petit Robert propose les définitions suivantes :

« Effort : Activité d'un être conscient qui mobilise toutes ses forces pour résister ou vaincre une résistance (extérieure ou intérieure)

Effort intellectuel : tension de l'esprit cherchant à vaincre une difficulté » (30)

Persévérer dans l'effort : souvent une personne commence un effort mais l'arrête. Il faut amener l'enfant à poursuivre son premier effort jusqu'à ce qu'il ait atteint son objectif.

Faire un dernier effort : souvent aussi, on arrête un long effort, alors qu'il ne reste plus beaucoup d'effort à faire par rapport à celui déjà fourni. C'est trop bête d'arrêter si près du but et l'on encourage la personne à faire ce petit dernier effort.

ATTENTION, NUANCE !

1) Sens du devoir, de l'obligation : Capacité de s'obliger à fournir une dépense d'énergie pour vaincre un obstacle, pour atteindre un objectif obligatoire explicitement ou implicitement.

ex : travailler très dur pour réussir à l'école;
s'entraîner régulièrement pour répondre aux attentes du club, de la société.

2) Sens de l'effort traditionnel : Capacité à contrôler, à réprimer ses instincts, ses désirs immédiats, son « ça », à subir la frustration, à agir contre ses envies, à produire un effort pénible pour agir selon le « surmoi », pour obéir à l'autorité, pour satisfaire la société.

3) Sens de l'effort (de manière générale): capacité à fournir une dépense d'énergie (à s'engager) et à persévérer pour vaincre une difficulté, un obstacle.

ex : - pendant les vacances, lire un livre pour comprendre le fonctionnement d'une auto;
- s'entraîner régulièrement pour progresser et atteindre le niveau que l'on s'est fixé.

Les deux premières définitions sont reprises dans la troisième.

Mais ces définitions me posent un problème : qu'est-ce que la résistance (ou la difficulté) d'une tâche ?

- Elle est subjective; elle dépend de la personne, de ses perceptions;
- Est-ce quelque chose de pénible ? Doit-on « mordre sur sa chique » pour la vaincre?
- Peut-elle être souhaitée ?
- Peut-elle donner du plaisir ?
- Mais si on l'aime, y a-t-il encore effort puisqu'il n'y a pas de résistance ?
- Si la course à pied quotidienne de X ne constitue plus une difficulté, s'agit-il encore d'un effort ?
- Ce n'est pas parce qu'une personne aime la difficulté, éprouve du plaisir que l'action produite ne constituerait plus un effort.
- ...

C'est suite à ces multiples questions, interpellations que j'ai enfin trouvé une définition qui me satisfaisait :

Sens de l'effort : capacité à fournir la dépense d'énergie nécessaire pour atteindre ses objectifs, pour satisfaire ses besoins.

Il est évident que pour atteindre ses objectifs ou satisfaire ses besoins, l'individu rencontrera sur son chemin des obstacles, des difficultés, des résistances plus ou moins grands. C'est l'ensemble du comportement qui déterminera la capacité.

Et l'effort devient donc :

Effort : une dépense d'énergie qui va permettre d'atteindre ses objectifs, de satisfaire ses besoins.

Les efforts seront plus ou moins grands selon les obstacles, les difficultés, les résistances que l'individu rencontrera.

Autres définitions utiles

besoin : manque, insatisfaction, déséquilibre

intérêt : reconnaissance d'un objet (au sens large du terme) comme pouvant satisfaire un de ses besoins

désir : souhait de réalisation d'une action ou de possession d'un objet

motivation : ensemble des motifs, des raisons qui poussent à agir

Exemples

1) besoin : j'ai un peu faim

intérêt : le pain et le yaourt qui se trouvent sur la table peuvent satisfaire mon besoin;
les manières de me procurer de la nourriture m'intéressent

désir : je souhaite manger le pain mais pas le yaourt;

je souhaite prendre la voiture et me rendre au magasin

acte : je mange le pain;

je me rends au magasin et achète des fruits

motivation : j'aime le pain mais je déteste le yaourt;

satisfaire mon besoin de manger (= mon objectif)

2) besoin : je ne comprends pas ce mot

intérêt : le dictionnaire pourrait satisfaire mon besoin, le dictionnaire m'intéresse;

trouver le mot au dictionnaire pourrait satisfaire mon besoin; la manière de

l'utiliser m'intéresse

désir : je ne désire pas chercher au dictionnaire (c'est trop fatigant)

« acte » : je ne fait rien, je reste inactif, je reste dans l'inconnu

motivation : comprendre le mot; motivation inférieure à la dépense d'énergie

nécessaire, à la difficulté (petit sens de l'effort)

2.2.2. Plusieurs sens de l'effort existent

En m'interrogeant sur la question : « Et moi, ai-je le sens de l'effort ? », je me suis rendu compte que je l'avais dans certaines situations et que je ne l'avais pas dans d'autres.

C'est pourquoi, j'ai alors repris les types de motivations pour lesquelles je l'avais et celles pour lesquelles je ne l'avais pas.

Les objectifs (buts précis à atteindre) correspondent pratiquement aux motivations (l'ensemble des motifs qui poussent à l'action).

(Certaines motivations sont plus saines et plus utiles que d'autres. Ce sujet sera développé au point 2.5.4.)

Il y a autant de sens de l'effort qu'il y a de motivation associée à cet effort.

Voici une liste de motivations différentes qui peuvent provoquer l'activité :

- pour remporter une compétition, être le meilleur, le plus fort;
- pour se dépasser (pour remporter la compétition avec soi-même);
- pour recevoir une récompense, une compensation : argent, bons points;
- parce que le résultat de l'effort répond à un besoin intrinsèque «sans intérêt» apparent;
- parce que le résultat de l'effort servira à répondre à un besoin intrinsèque utile;
- parce qu'on l'impose, pour ne pas être sanctionné, puni;
- parce que l'enfant lui-même s'oblige;
- pour faire plaisir à quelqu'un;
- pour réussir le test, l'évaluation;
- pour réussir ce que l'on entreprend;
- pour épater, plaire aux autres;
- pour avoir du plaisir;
- ...

La motivation « pour avoir du plaisir » est permanente chez tous les individus. C'est celle où l'effort est le plus naturel.

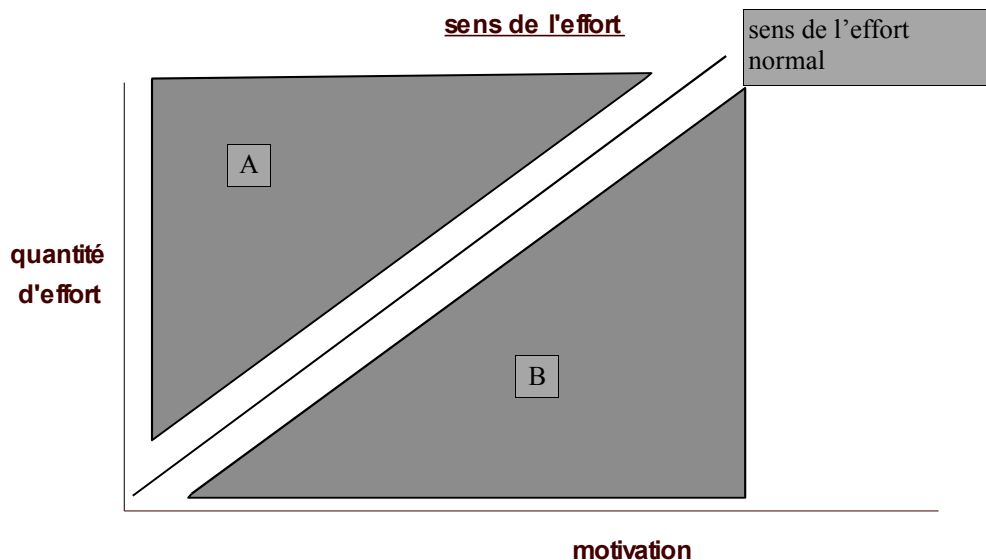
2.2.3. Quand a-t-on le sens de l'effort ?

Suite à une interpellation de mon promoteur A. Quoidbach : « Le sens de l'effort, existe-t-il? Un enfant qui regarde toute la journée la TV et qui le jour après, réalise un bricolage pendant trois, quatre heures, a-t-il le sens de l'effort ? »; j'ai cherché à clarifier le qualificatif « avoir le sens de l'effort ».

Cette réflexion confirmait la thèse selon laquelle l'énergie dépensée dépend de la motivation. Mais elle posait le problème de l'existence du sens de l'effort. Et pourtant, j'étais persuadé que certaines personnes avaient et d'autres avaient moins le sens de l'effort. Mais où réside la différence entre ces personnes ?

C'est alors que je suis arrivé à cette hypothèse logique que la disproportion entre le degré de motivation (la quantité et l'intensité des motifs qui poussent à l'action) et la quantité, l'intensité, la durée des efforts produits servirait à qualifier le sens de l'effort d'une personne (réflexion située avant la découverte de ma nouvelle définition).

Voici un tableau l'illustrant :



Un enfant n'ayant connu aucune éducation, aucune intervention extérieure (cela n'existe pas), possède un sens de l'effort normal : la quantité d'efforts produits est proportionnelle à sa motivation.

Mais quel rapport avec l'objectif à atteindre qui détermine le sens de l'effort d'après la définition ?

- Une personne produisant un effort se situant dans la surface B (inférieure à sa motivation) possède un petit sens de l'effort s'il n'atteint pas son objectif;
- Si dans le même cas, il atteint son objectif, on ne pourra pas le qualifier de la sorte car il est inutile d'effectuer un effort supplémentaire;
(Au départ, j'aurais attribué un petit sens de l'effort à cette personne)
- Si l'effort se situe dans la partie A, il a un grand sens de l'effort même s'il n'atteint pas son objectif. Il a essayé et a pour cela produit un effort supérieur à sa motivation.

Exemples

objectif : X souhaite aller courir pendant une demi-heure (efforts à produire : 30 min)

Motivation : plaire aux filles (motivation permettant de faire un effort évalué à 10 min)

Efforts effectifs : Après 10 min., sa motivation de départ était nulle; mais celle d'arriver à se surpasser a pris le relais pendant encore 10 min. Puis l'épuisement était trop fort.

Après avoir analysé ce dernier paragraphe, je viens de prendre conscience que l'effort est toujours motivé et qu'il ne saurait dès lors, être supérieur à ses motivations.

Le graphique ci-dessus ainsi que son interprétation est faux.

Mais quelles sont alors les caractéristiques communes des personnes qui, régulièrement, atteignent leurs objectifs ?

A mon sens, il s'agit de ceux qui possèdent le sens de l'effort pour réussir ce qu'ils entreprennent ainsi que ceux qui s'engagent dans tous les objectifs qu'ils se fixent.

2.3. Laisser vivre ou habituer à «souffrir» ?

C'est une question importante qui divise les adultes. Je vais tenter de résumer les deux positions en les critiquant. Ensuite, je raconterai une petite histoire d'une dame qui a vécu la frustration dans sa jeunesse. Après, je clarifierai la position de l'Eglise face à la souffrance pour enchaîner avec la place du plaisir dans l'apprentissage.

Je continuerai alors par expliquer la complémentarité possible de la liberté et de la discipline. Et pour terminer, j'exposerai les vertus du travail pour prouver que les deux positions expliquées au départ ne sont pas si éloignées que cela.

2.3.1. Habituer à « souffrir », les arguments ?

Je vais donc résumer ici la pensée des partisans de l'effort pénible :

L'homme doit apprendre à se dominer, à réprimer ses désirs matériels, sensuels, sexuels. Ce qui est important, c'est l'esprit et sa domination sur le corps, sur la matière.

Plus tard, il ne fera pas toujours ce qu'il a envie : il sera obligé de faire ce que le professeur dit pour réussir; ce que l'employeur dit pour garder sa place; ce que la loi dit pour ne pas aller en prison; ce que ses enfants, son conjoint disent pour continuer à vivre ensemble;...

Toute notre vie est basée sur le sens du devoir, de l'obligation. C'est pourquoi il faut habituer à l'effort pénible pour oublier ses envies; l'entraîner à maîtriser sa nature, à se plier à une règle et à des pensées qui ne lui sont pas naturelles.

Plus l'étude, le travail est pénible et plus il demande un effort et donc développe le sens de l'effort (traditionnel).

Le point de vue suivant de Natalis dans son livre datant de 1954 confirme ce courant de pensée ancien qui subsiste encore aujourd'hui :

« En réalité, vivre, c'est se vaincre soi-même, c'est imposer silence aux instincts les plus bas de la chair, paresse et sensualité, et aux perversions de l'esprit, orgueil et envie; c'est fortifier la volonté, former son caractère, être maître chez soi, s'armer pour les luttes de la vie, qui seront surtout des luttes contre les passions inférieures de notre double nature. »

Léon Frère résume aussi cette pensée dans son livre mais ne la partage pas.

« Si l'école s'adapte aux intérêts des enfants, disent-ils, elle supprime tout ce qui coûte et contrarie; elle satisfait des caprices, elle n'entraîne pas aux grandes luttes de la vie. Cette vie est une rude épreuve; il s'agit de peiner, de franchir des obstacles et de faire souvent ce qu'on voudrait omettre... Et les méthodes nouvelles tendent à rendre la tâche agréable... donc de supprimer ce qui fait précisément la valeur éducative de cette tâche : l'habitude de faire l'effort." (25)

Ces arguments sont parfaits pour les enseignants qui n'arrivent pas à motiver intrinsèquement leurs élèves et pourtant, c'est leur plus grand souhait.

Cette philosophie excuse tous les types de travaux : "Au moins, il apprend à faire des efforts, à faire des choses qu'il n'aime pas car il ne fera pas toujours ce qu'il a envie dans la vie, à réprimer ses désirs de jouer au lieu de travailler,..."

2.3.2. Laisser vivre, les arguments.

La capacité à s'engager et à persévérer pour atteindre ses objectifs est primordiale dans tous les domaines.

La grande différence avec l'ancienne conception, c'est la manière d'y arriver. La motivation doit être principalement intrinsèque, donc attachée à l'objet du travail.

L'enfant est prêt aux sacrifices, à surmonter l'obstacle parce qu'il le souhaite, parce qu'il l'a décidé lui-même et non pour échapper à la punition, pour obéir à l'autorité.

Dans le premier cas, on apprend à atteindre ses objectifs; dans le deuxième, on apprend à échapper à la sanction, à atteindre l'objectif du maître. L'effort est donc toujours dépendant d'une personne extérieure.

Dans le premier cas, on apprend à vivre heureux de ses conquêtes et libre; dans le deuxième, on apprend à mourir malheureux, esclave des autres.

Celui qui saura agir par soi-même saura agir si on lui impose. Par contre celui qui agit par obligation externe n'est pas forcément capable d'agir librement, seul.

« Habituer l'élève à souffrir, à endurer, à affronter des tâches arides peut ne pas renforcer sa volonté mais l'accule à la passivité, au dédoublement de sa personnalité, et, en définitive à une redoutable incapacité d'agir. »(24)

Ce qui faut, ce n'est pas apprendre à vouloir les choses qu'on nous impose mais apprendre à vivre. Pour cela il est nécessaire de maintenir la persistance de cette volonté de vivre, de grandir, de monter, malgré les risques, les peines, les souffrances, volonté qui anime l'être le plus déshérité, et qui est d'une puissante obstination chez le jeune enfant.

D'après Charles Pepinster, ancien inspecteur, Il ne faut pas trop penser à ce que leur mentalité, leur vie sera plus tard. L'école primaire est une vie en soi. Ils vivent leur vie maintenant. Ce n'est pas parce que tu l'auras beaucoup vécu à l'école, cet ennui, cette contrainte de devoir taire que tu seras mieux adapté pour t'ennuyer dans les cours d'adulte. Vivre sa vie et pas toujours la préparer. Il ne faut pas habituer pour l'avenir (ce n'est pas parce que tu vas souffrir que tu dois t'habituer à souffrir déjà maintenant) sinon on prépare le cercueil.

Je pense plutôt qu'il faut préparer l'enfant à l'autonomie, à aimer le travail, à aimer vivre, à aimer vaincre des difficultés,...

Cette éducation est nécessaire et est en parfait accord avec les besoins naturels, l'épanouissement de l'enfant.

"Ce n'est pas en obligeant l'enfant à faire des actes qu'il ne comprend pas, pour lesquels il se sent aucun attrait, qu'on l'habitue à vouloir avec force et décision." (24 p 25)

D'ailleurs, Monsieur Maurentius (27 p 14) définit l'effort comme une condition de la liberté vers laquelle tend l'éducation et qui est une dépense volontaire d'énergie.

Il ne s'agirait donc pas de dressage ni de contrainte. Un travail forcé que subit l'enfant ou l'adolescent, sans y apporter l'adhésion profonde de sa volonté n'est pas un effort (mais une soumission).

2.3.3. Histoire vécue

J'ai discuté avec une dame qui est l'aînée d'une famille de 8 enfants. Très tôt, dès l'âge de 10 ans, elle devait s'occuper de ses petits frères et soeurs : elle devait les laver, les changer, les coucher. Ses frères et soeurs ne voulaient même plus que leur maman les mette coucher; ils réclamaient leur grande soeur devenue leur deuxième maman.

Ils ne la quittaient jamais. Elle était devenue responsable d'eux. Lorsqu'elle avait un copain, à l'âge de 15 ans, sur leur photo d'amoureux se trouvaient son frère et sa soeur au côté d'elle. En plus de cela, elle devait régulièrement s'occuper du ménage.

Elle était devenue très tôt mure, responsable, habituée aux réalités de la vie, aux souffrances car elle a beaucoup souffert de cette situation. Elle qui était encore un enfant et qui avait besoin de jouer comme tous les autres enfants, qu'on s'occupe d'elle.

Aujourd'hui, elle reconnaît ne jamais avoir eu de jeunesse et le regrette fortement.

Est-ce à cela que nous devons arriver ? Doit-on payer ses lourds sacrifices pour devenir adulte ? Faut-il sacrifier sa jeunesse pour devenir le plus tôt possible un adulte ?

Le proverbe qui me vient à l'esprit est : "Profite du moment présent" mais attention aux excès. Je pense qu'il y a moyen de préparer un enfant, de le faire grandir et progresser sans toutes ces souffrances inutiles et néfastes à l'être humain.

2.3.4. La religion et l'effort

« Le devoir a ce masque sombre d'obligation violente, de privation et de douleur. Ce sont là des reliquats de la vieille conception chrétienne du péché originel. Si, effectivement, l'homme est fange (boue) et corruption, il est logique d'entreprendre contre sa nature même une lutte permanente, de dompter ses tendances, réprimer ses passions et ses désirs, la contraindre à faire justement ce qui coûte parce que la souffrance et le sacrifice sont seuls rédempteurs. Mais aboutit-on ainsi, pratiquement, à une morale plus élevée ? Et n'a-t-on pas dû atténuer et justifier ces sacrifices en offrant en compensation la récompense de l'illumination divine et l'espoir d'un bonheur éternel ? Comme quoi, en définitive, cette souffrance et ces sacrifices, pour être effectifs n'en sont pas moins quelque peu intéressés. » (24)

Pour le cardinal Daneels, il faut préparer l'homme à mourir. L'homme doit apprendre à mourir, à souffrir pour l'autre comme Jésus qui a donné sa vie pour les autres. Jésus voulait cette souffrance, l'a acceptée; c'est lui qui l'a décidée. Il a tout fait pour atteindre son objectif. Il n'y a pas de plus grand amour que de donner sa vie pour l'autre.

Mais est-ce que réaliser des tâches fastidieuses apprend à l'enfant à souffrir par amour? Non, je ne le crois pas.

L'homme doit apprendre le vrai sens de la vie et apprendre à se priver de tout ce qui pourrait l'empêcher de se rapprocher de Dieu (l'Amour) et seule cette souffrance, si elle est comprise par la personne est valable.

Les souffrances qu'imposent donc certains enseignants et parents n'apprennent en aucun cas l'enfant à souffrir pour l'autre (qui n'est d'ailleurs plus souffrance puisqu'elle est remplacée par le plaisir d'aider) mais le dégoûte du plaisir.

C'est pourquoi, il est inutile de lui imposer des souffrances gratuites non justifiées qui l'inhibent, qui lui enlèvent toute spontanéité et joie de vivre.

2.3.5. Quelle est la place du plaisir dans l'apprentissage ?

Il faut donc distinguer les "bons" plaisirs des "moins bons" et des "mauvais" plaisirs.

"La motivation qui résulte de la confrontation avec des résistances d'abord reconnues comme telles puis dépassées (le plaisir du défi, de l'obstacle), n'est pas la même que celle qui avait à l'origine déclenché l'apprentissage : elle est plus profonde et plus mure. De même le plaisir que l'on découvre lorsque l'on constate que l'apprentissage nous fait passer alternativement par des hauts et des bas, dont le contraste est parfois fort pénible, n'est pas de même nature que le plaisir qui consiste à ne faire que ce qui nous plait." (18)

Et c'est pour cela que le programme intégré base l'éducation sur le (bon) plaisir qui est en parfaite cohérence avec l'activité d'un citoyen (contrairement à ce que Druet affirme; voir point 2.5.2.).

Que dit le PI ?

"Le développement des capacités relationnelles est basé sur le plaisir et la responsabilité. (Vr1).

Intentions générales (Plan des activités Vr 3) :

Eveiller, libérer et dynamiser toutes les potentialités de chacun.

* Découvrir et/ou faire découvrir :

- le plaisir de la responsabilité : se situer en co-responsable des groupes auxquels on appartient;
- le plaisir du partenariat : ni dépendance ni possession dans la relation à l'autre
- le plaisir de l'autonomie : faire des choix et se prendre en charge

Permettre à chaque enfant de s'intégrer progressivement, de façon positive et critique, dans la société.

* Prendre conscience et devenir :

- une personne épanouie et heureuse dans sa famille et sa communauté
- un enfant et un jeune corresponsable de ce qui se vit dans l'école;
- un citoyen actif dans la vie de son quartier, de sa région, solidaire du monde

Cela signifie, donner à chaque enfant et à tous les enfants la possibilité d'être et de devenir quelqu'un d'heureux de vivre par soi-même, d'entrer en relation dynamique avec l'autre, d'assurer des responsabilités dans le groupe, de trouver plaisir et ressource aussi dans la solitude et l'intériorité. (2.3.2.)

Découvrir le plaisir de la gratuité : l'autre, la vie, les événements peuvent être des dons qui m'émerveillent. (2.5.)" (50)

Il faut amener l'enfant à être heureux de vivre et à rendre les autres heureux de vivre. C'est pour cela que l'on base l'éducation sur le vrai plaisir, le plaisir profond et durable qui résulte

d'un travail, d'un effort.

"L'effort naît à l'appel du désir et pas à l'appel de la cravache (idée de l'extrême droite). Les points, les punitions excitent l'enfant et ne l'incitent pas à apprendre.

L'effort a un sens de partage, de plaisir de la recherche sans bénéfice secondaire comme la louange, la récompense, le blâme ou la compétition par rapport aux autres ou le paternalisme. Il faut nettoyer tout cela." (28)

"La question de plaisir et de souffrance est secondaire : une chose n'est pas forcément mauvaise parce qu'elle procure du plaisir, et l'expérience prouve que, pour satisfaire nos grandes tendances vitales, nous sommes en mesure d'accepter virilement, d'affronter et même de rechercher la souffrance et le sacrifice. Mais, de même que la joie suscitée de l'extérieur, comme excitant l'intéressé, risque de désaxer les personnalités, la souffrance imposée du dehors, comme malédiction et injustice, est toujours inhibitrice et ne saurait, à ce titre, que contrarier une éducation normale.

Pour développer l'effort, il faut proposer des activités telles que leur intérêt incite l'élève à l'effort.

L'enfant joue parfois avec un très grand sérieux, et il est capable alors d'affronter le danger et la souffrance. Le plaisir et la douleur ne sont que des manifestations, il faut atteindre les mécanismes profonds." (24)

Le plaisir est le renforcement positif à l'effort produit. Plus grand est le plaisir, plus important est le renforcement du comportement. Les plus grandes satisfactions sont celles que procurent le franchissement d'un obstacle difficile mais souhaité, la réussite d'un défi.

2.3.6. Liberté et discipline

Faut-il laisser l'enfant libre sous prétexte de ne pas le contrarier, de lui faire plaisir, de l'intéresser ?

Eh non, l'enfant a besoin de l'adulte, de son expérience pour le guider, le conseiller et même pour lui imposer certaines choses.

Mais cette relation doit se construire, se négocier pour que l'obligation soit naturelle, acceptée et comprise.

"Etre libre, c'est s'en aller royalement sur le chemin de la vie, même si ce chemin est rigoureusement délimité, encadré par de multiples obligations, rendu pénible et laborieux par les obstacles à surmonter.

La privation de liberté, c'est l'impossibilité de marcher vers la lumière dont nous sentons l'attraction; c'est l'égaré en des sentiers sans but où nos ennemis nous dominent sans cesse en dépouillant nos efforts de tout leur sens humain.

La tâche de l'adulte est de montrer à l'enfant la nécessité de l'effort, de lui donner un sens réel et humain.

Il faut l'amener à l'aimer, à le comprendre, à l'accepter, à se l'imposer.

Il est nécessaire d'avoir un ordre intérieur. Sans cette motivation essentielle incluse dans le devenir individuel et social, nous n'aurons fait qu'offrir à nos élèves des occupations que nous devons peut-être leur imposer par la suite, et qui, manquant leur but, exigeront des jeux de détente compensatrice et d'évasion. Encore une fois, nous aurons défloré la magnifique construction." (24 p 217)

"La discipline consiste souvent à ne pas troubler la quiétude des enseignants, selon leur propre convenance (s'abstenir de parler, de se mouvoir, de faire du bruit, de communiquer avec ses voisins...). Ce système implique des écarts considérables entre la conduite sous l'oeil du maître et la conduite en son absence,... des détentes inattendues de forces qui explosent parce que la compression avait dépassé les limites,...

L'école doit apprendre à user sagement de sa propre liberté et à respecter celle d'autrui. Elle doit le faire agir selon les normes d'une raison bien équilibrée et conformément à la loi de Dieu. C'est là la vraie manière d'entendre la discipline." (25)

"Les éducateurs comme les parents doivent se soucier du choix libre que fera un jour la personne qu'ils ont préparée à ce choix. C'est en ces termes que se pose le problème de l'éducation et au coeur même de ce problème, celui de l'éducation chrétienne." (27)

L'autre jour, j'effectuais un remplacement et j'avais décidé de laisser plus de liberté aux élèves et de ne pas utiliser la sanction. Malheureusement, la journée s'est très mal passée. J'avais essayé de reprendre les rênes l'après-midi mais il était trop tard, les élèves m'avaient testé. Ils profitaient un maximum de leur liberté qu'ils n'étaient pas habitués d'avoir (D'autres facteurs comme le manque d'espace, la chaleur et la non-motivation ont contribué à cet échec).

L'enfant n'est pas capable de gérer la liberté. De plus, il a besoin d'autorité et la réclame. C'est pourquoi il faut trouver un juste milieu pour le préparer progressivement à la liberté "totale".

Le but de l'éducateur est d'amener l'enfant à s'autodiscipliner, à s'autogérer, à être autonome. C'est pour cela qu'il faut lui apprendre ce qu'il peut et ce qu'il ne peut pas faire. Ensuite, progressivement, il faut lui donner des libertés tout en les contrôlant, les surveillant, afin de remédier à temps aux comportements inadaptés et peu souhaitables sans oublier que c'est dans l'erreur que l'on apprend.

Si l'enfant a toujours été dans l'obligation, il est probable qu'il profite à l'extrême de sa liberté et qu'il ne puisse pas prendre ses responsabilités, ses décisions au bon moment.

L'autorité, la sanction est nécessaire lorsque certains empêchent les autres de travailler, pour sécuriser les enfants, pour empêcher les comportements négatifs, néfastes à la personne et à son environnement.

L'enfant a besoin de connaître les limites qu'il ne peut franchir. C'est pour cela qu'il faut associer une communication aux sanctions. On peut aussi permettre à l'enfant de faire référence à des limites qui auront été négociées par la classe pour permettre de vivre et d'apprendre ensemble les comportements socialement acceptables. Ces limites seront d'autant mieux acceptées, comprises et efficaces.

2.3.7. Le travail

Il faut amener l'enfant à s'obliger à produire des efforts (le travail) pour s'en satisfaire au lieu d'agir pour ses plaisirs éphémères et pas très profonds.

On doit amener l'enfant à aimer le travail, à comprendre sa nécessité, à s'en satisfaire. Ainsi, ses efforts seront naturels, libres et volontaires.

Je reprends ci-dessous l'opinion de Freinet qui explique le type de travail à imposer ou à proposer aux élèves pour qu'il entre naturellement dans la vie de chacun sans souffrances.

« Il y a travail toutes les fois que l'activité (physique ou intellectuelle) que ce travail suppose répond à un besoin naturel de l'individu et procure de ce fait une satisfaction qui est par elle-même une raison d'être. Dans le cas contraire, il n'y a pas travail mais besogne, tâche qu'on accomplit seulement parce qu'on vous y oblige et la chose n'est pas du tout comparable. » (24 p 210)

« Si nous savons, avec une suffisante précision, ce que désire l'enfant, ce dont il a besoin pour suivre ses lignes de vie, il ne nous reste qu'à organiser le travail pour que, de bonne heure, l'enfant se familiarise avec ses obligations, mais en ressent aussi les satisfactions incomparables; qu'il entre graduellement sa vie sur cette nécessité fonctionnelle; que sa nature se l'incorpore, à tel point que, malgré les sollicitations, les perversions, les illusoires jouissances que la civilisation lui offrira, il revienne toujours, après ses erreurs, à la seule activité nourricière et salvatrice : le travail... »(24 p 205)

« La supériorité de la formation par le travail est indispensable pour l'équilibre des individus, pour leur santé morale et physique» (24 p 207)
D'où le dicton : le travail, c'est la santé !

« Notre travail scolaire devra être nécessairement, dans tous les cas, un travail-jeu, c'est-à-dire qu'il doit:

- . Etre à la mesure de l'enfant pour les gestes qu'il nécessite, l'effort qu'il suppose, la fatigue qu'il entraîne, le rythme auquel il s'exécute;

- . Faire jouer normalement et harmonieusement les divers muscles aussi bien que les sens et l'intelligence, afin de produire une fatigue naturelle qui n'est jamais courbature mais seulement satisfaction apaisante d'un besoin;

- . Répondre aux tendances essentielles de l'individu : besoin de monter, de s'enrichir matériellement, intellectuellement et moralement, d'augmenter sans cesse sa puissance pour triompher dans la lutte pour la vie, besoin de s'alimenter et de se garantir contre les intempéries; besoin de se défendre aussi contre les éléments, contre les animaux, contre les autres hommes; besoin de se grouper (famille, clan, patrie) pour assurer la perpétuation de l'espèce. » (24 p 210)

En résumé, le travail doit répondre à un besoin cognitif (besoin de savoir, satisfaire sa curiosité) et physique (besoin de bouger, de jouer, de manipuler) pour qu'il soit source de plaisir et de satisfaction.

« La fatigue et l'ennui ne sont pas provoqués par le travail, mais par des préoccupations monotones, dont la pensée est absente et qui ne cadrent en aucune manière avec les possibilités du moment.

Il ne s'agit donc pas de supprimer l'effort, mais au contraire de le décupler. Le travail n'est éducatif que dans la mesure où il provoque l'effort.» (25)

2.3.8. Conclusion

Ces explications devraient à mon sens convaincre les partisans de l'effort pénible, de la frustration car elles répondent aux arguments : « Les jeunes ne savent plus travailler »; « On les laisse trop faire »;...

Voici la synthèse des idées importantes de ce chapitre :

- L'enfant doit décider volontairement de souffrir pour atteindre son objectif. Seule cette souffrance est valable;
- Il a besoin d'autorité mais une autorité qui respecte ses besoins, qui est acceptée et comprise;
- Il doit prendre plaisir à travailler parce que ce travail remplit une fonction qu'il a envie de remplir;
- Le plaisir profond est l'autorenforcement de l'effort et doit donc être son aboutissement.

2.4. Le sens de l'effort : Objectif valide ?

Le sens de l'effort comme défini, c'est-à-dire la capacité à fournir l'énergie nécessaire pour atteindre ses objectifs, est primordial dans la vie de tous les jours, dans les apprentissages. Son utilité est incontestable.

D'ailleurs Monsieur Maurentius (27) affirme que la vraie valeur des hommes ne se montre que lorsqu'ils se mesurent avec un obstacle personnel ou extérieur.
« L'effort exprime l'essence même de l'être, le fond de sa personnalité. Maine de Biran avait fait de cette idée l'une des propositions maîtresses de sa philosophie et les psychologues contemporains sont d'accord avec les éducateurs pour voir dans l'effort une des clefs les plus propres à expliquer l'homme en général et chaque personne en particulier dans sa nature propre comme dans son devenir et son progrès. » (27)

L'enseignante de l'enseignement spécial que j'ai côtoyée durant mon stage se plaignait énormément du peu d'effort que faisaient ses élèves. En effet, malgré les situations intéressantes (du moins le pensais-je) que je leur proposais, ils ne persévéraient pas dans leur effort. Ils étaient dégoûtés de l'effort, de l'apprentissage, de l'école.
L'obligation, les évaluations dévalorisantes permanentes ont provoqué chez eux ce dégoût et cette passivité, ce manque de confiance et d'intérêt.

L'apprentissage exige la plus grande énergie et c'est pour cela qu'il est important de développer le sens de l'effort chez l'enfant, tout au moins de ne pas le diminuer.

Le programme intégré mentionne dans la liste des capacités à développer chez l'enfant "persévérer dans l'effort". En effet, je pense qu'il s'agit d'un objectif valide important dans la vie. Lorsqu'un enfant s'est fixé un objectif, il commence toujours son effort mais s'apercevant de la difficulté, des obstacles à surmonter, il abandonne par paresse alors qu'il aimerait atteindre l'objectif. Je pense qu'il faut amener l'enfant à s'obliger à poursuivre son effort car il sait qu'il lui procurera satisfaction.
Mais la satisfaction à court, moyen ou à long terme est plus difficilement motivante que le plaisir immédiat.

L'effort est valide si son objectif est valide et intéresse l'enfant.

2.5. Quels sens de l'effort faut-il développer ?

Ce chapitre va permettre de prendre conscience des réels enjeux de l'utilisation des différentes motivations. J'espère qu'il convaincra certains enseignants à ne plus employer abusivement certaines de celles-ci qui sont très dangereuses.

Rappelons que la motivation détermine l'objectif à atteindre.

Tout d'abord, je définis les deux grands types d'effort (liés à la motivation). Ensuite, je les détaillerai pour critiquer séparément la validité de chacune des motivations précises que j'ai citées au début de cette deuxième partie.

Je terminerai par une enquête que j'ai effectuée auprès des enseignants à ce sujet.

2.5.1. Définition

Le sens de l'effort extrinsèque : l'objectif à atteindre est motivé par une cause extérieure à l'apprentissage : la contrainte, la menace (le chantage), la récompense, l'évaluation, l'attrait, le jeu.

Le sens de l'effort intrinsèque : l'objectif à atteindre est motivé par l'apprentissage, par le résultat de l'activité car il répond à un besoin interne de l'enfant.

2.5.2. La validité des sens de l'effort

Je présente ici 12 types de sens de l'effort déterminés selon leur motivation. C'est pourquoi, lorsque je parle de motivation intrinsèque, cela concerne l'effort, l'objectif et le sens de l'effort intrinsèque.

2.5.2.1. Les efforts extrinsèques :

1) Le sens de l'effort pour réussir l'évaluation, le test;

Celui-ci est malheureusement très utile aujourd'hui pour les études, pour être embauché. Je dis malheureusement parce qu'il développe des effets secondaires très négatifs : on ne travaille plus pour l'apprentissage, mais pour être payé; mentalité égoïste du « chacun pour soi » et oubli de l'autre; tricherie; hypocrisie (frotte-manche);...

Si la tricherie n'est pas découverte, la bonne cote que recevra l'élève le renforcera dans ses pratiques scandaleuses.

De plus, l'évaluation sommative dévalorise l'enfant et ne récompense pas les grands efforts des plus faibles. Elle ne développe donc pas toujours le sens de l'effort.

1') Le sens de l'effort pour réussir ce que l'on entreprend;

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il s'agit bien d'une motivation extrinsèque car ce n'est pas l'action ni le résultat de l'action qui motivent la personne mais le désir de réussite uniquement (mais il est souvent accompagné d'une autre motivation).

Le désir de réussir, s'il est sain, est très valide, utile et important à développer. Mais les points, ne développent pas ce désir (voir 1.3. Objectif d'évaluation ?).

L'enfant doit garder l'envie de réussir, de grandir, d'atteindre ses objectifs. Dans le cas contraire, il serait très difficile de le motiver.

« Le besoin de réussite ou de réalisation chez une personne constitue un facteur important quant à la quantité, la qualité et la profondeur de ce qu'elle apprend. » (31 p124)

Ce sens de l'effort général, qui s'applique à tous les autres objectifs, est indispensable car il déterminera l'atteinte de ceux-ci.

Je fais ici une parenthèse pour proposer l'opinion de Monsieur Druet qui pense que l'on devrait éduquer les enfants au courage plutôt qu'attendre (d'après lui) qu'ils ne soient motivés. J'intercale cela ici parce que le courage correspond à ce sens de l'effort.

« L'action, l'effort et l'entreprise dépendent du courage »

Pour cette psychologie "ambiante", il va de soi que l'action, l'effort et l'entreprise dépendent de la motivation.... Une idée à la mode veut que : "les jeunes ont perdu le sens de l'effort". Elle peut se traduire très facilement dans une formule mystérieuse et vague : ils ne sont plus motivés ! ...

La motivation censée nous faire agir dépend principalement du but. De ce point de vue, elle présente trois défauts, dont les répercussions peuvent se révéler graves, par exemple dans l'éducation,...

- D'abord, l'appel à la motivation nous place dans une position de passivité. Dit simplement, on est motivé ou on ne l'est pas - à la voix passive. Le but, l'objet nous attire ou ne nous attire pas.

- Ensuite, l'idée de motivation s'appuie presque exclusivement sur notre affectivité. Il s'agit de désir, de goût, d'envie, d'attente et, en sens inverse, de frustration, de désinvestissement, de "déprime"... La dimension affective de notre personnalité joue, dans notre vie, un rôle capital et conditionne notre bonheur. Mais c'est le rôle du moteur dans l'auto, non celui du conducteur.

- Enfin, la motivation ainsi comprise équivaut à une recherche du plaisir. Des philosophes ont même prétendu que le plaisir seul pouvait constituer un but pour l'homme. Ils se trompaient. Nous ne pouvons rechercher le plaisir directement, comme but de notre action, puisque le plaisir n'est pas une chose, mais un "plus" qui vient s'ajouter à l'action réussie. Même dans l'acte sexuel, le plaisir n'intervient que comme couronnement de l'action réussie.

Et voici que reparait le courage. Il me semble échapper aux trois critiques que mérite la conception courante de la motivation. ... En effet, le courage représente d'abord une disposition active. L'acte de courage constitue un choix. Il nous place en situation d'acteurs. Par conséquent, il dépend de nous et demeure, toutes proportions gardées, sous notre contrôle. ...

D'autre part, le courage émane de la dimension raisonnable de notre personne. ... L'homme courageux ne "se contente" pas de la réalité telle qu'elle est, il ne l'assume pas comme un fardeau inéluctable. Il pense qu' "il n'est pas nécessaire d'espérer pour entreprendre, ni de réussir pour persévérer". Son objectif ne réside pas dans le plaisir, même celui du devoir accompli, mais dans la perfection de ce qu'il entreprend.

Et si le plaisir vient couronner son oeuvre, il le savoure comme un "heureux hasard", comme une chance.

Reste à opérer un constat : le courage n'est pas donné, il s'acquiert. Et rien ne s'acquiert de cette sorte sinon à travers l'éducation. Avoir le courage de l'éducation, voilà ce qui éduque l'enfant au courage.

Le courage, comme vertu morale, concerne évidemment le domaine de l'action. Je le définirais comme suit : une disposition d'esprit active, une force d'esprit, qui nous pousse à entreprendre et à poursuivre notre effort, même en l'absence de succès immédiat. Il est courageux d'entamer une démarche dont le but nous paraît intéressant, même s'il n'est ni proche ni forcément plaisant.

Pourtant, lorsque l'on évoque l'action aujourd'hui, et plus encore l'effort, ce n'est pas à la morale, mais à la psychologie que l'on fait référence. Et le terme-clé ne s'énonce pas "courage" mais bien "motivation". » (17)

Je répondrai à Monsieur Druet en utilisant la théorie de Jacques Tardiff (51) qui dit que la motivation s'apprend, se construit par les expériences vécues, par la valorisation des parents et de ses pairs.

Il ne s'agit donc pas de rendre l'enfant passif en attendant la venue de la motivation mais d'apprendre à rechercher la motivation en se fixant toujours des objectifs qu'il souhaite atteindre (= entamer une démarche dont le but nous paraît intéressant).

Une fois que l'objectif souhaité est entamé, le sens de l'effort pour bien réussir ce que l'on entreprend (= courage) est très utile et doit être développé chez les personnes.

2) Le sens de l'effort pour remporter la compétition, être le meilleur, le plus fort;

Utile, amusant s'il y a respect, non-écrasement de l'autre, modestie, tolérance mais l'expérience a montré que ces vertus n'accompagnent que rarement la compétition, le sport.

2') Le sens de l'effort pour remporter la compétition vis-à-vis de soi-même (le défi);

Vouloir se dépasser, aller toujours plus loin, progresser au maximum est une qualité qu'il est utile de développer chez l'enfant.

« L'intérêt de sa progression et de sa réussite doit l'inviter à donner le meilleur de lui-même et à se dépasser. » (6)

3) Le sens de l'effort pour recevoir une récompense : de l'argent, des bons points, un cadeau;

C'est celui à éviter au maximum car l'enfant n'acquiert aucune vertu. Au contraire, il apprend à travailler pour recevoir une compensation uniquement. Le besoin d'argent (= récompense) risque d'amener l'individu à utiliser des moyens peu scrupuleux comme le vol, la fraude ou même l'homicide pour obtenir sa récompense.

4) Le sens de l'effort pour épater, plaire aux autres;

Être aimé, être apprécié, attirant est un besoin naturel. Mais l'enfant doit vouloir être aimé pour ce qu'il est (réellement); il doit être fier de son comportement naturel et éviter de paraître pour plaire.

Pourquoi les gens attachent-ils autant d'importance à l'habillement, à la voiture, à la beauté extérieure ? Parce qu'eux-mêmes jugent l'apparence, ils savent qu'ils seront jugés pareillement.

Il faut apprendre aux enfants à aller au-delà du visuel esthétique pour apprécier d'autant plus le fait d'être « l'idole » de personnes pour ce que l'on est.

5) Le sens de l'effort pour faire plaisir;

Très important lorsqu'il a du sens. Apprendre pour faire plaisir aux parents ou à l'enseignant n'a aucun sens (moral) puisque l'apprentissage ne devrait satisfaire que l'enfant lui-même. Par contre, travailler pour aider, rendre service, rendre heureux est très important et très sain. C'est d'ailleurs cette vertu que la religion veut développer chez les personnes.

6) Le sens de l'effort par obligation, pour ne pas recevoir de sanctions;

Il s'agit là de l'effort pénible, l'effort traditionnel où l'enfant apprend à réprimer ses désirs pour obéir.

Si l'obligation n'est pas accompagnée d'une récompense ou d'une évaluation, l'effort produit sera minimal puisque l'objectif est de ne pas recevoir de punitions.

C'est pour cela, qu'isolé de toutes autres motivations, il est très difficile à développer.

Il faut en général éviter l'intérêt indirect découlant de la crainte et de la sanction qui tend à rendre l'élève passif.

6') Le sens de l'effort par obligation interne ou sens du devoir

Personne n'oblige l'enfant à agir mais sa conscience personnelle, son « surmoi », son sens des responsabilités le lui imposent.

Si l'obligation est interne, c'est-à-dire imposée par l'enfant, cette motivation aura beaucoup de valeur et d'efficacité et sera un signe d'autonomie et de maturité.

Pour atteindre cet objectif, il faut lui permettre de s'autodiscipliner en lui donnant les moyens de l'apprendre.

C'est cet objectif-là qui doit justifier l'utilisation de l'autorité.

L'obligation interne n'est jamais la seule motivation. Elle accompagne toujours un autre objectif. On s'oblige dans un but bien précis.

7) Le sens de l'effort parce que l'activité est présentée sous forme de jeu

Ex : - commencer à lire un texte parce qu'il est entouré de dessins amusants;

- calculer parce que les calculs sont inscrits sur un jeu de l'oie et qu'il faut lancer le dé pour connaître le calcul à réaliser.

Les méthodes attrayantes qui consistent à entourer l'objet de stimulants provoquent l'effort passager, fugace, l'intérêt superficiel. Ce qui amuse n'intéresse pas forcément.

Beslay (21) affirme également que l'attrait ne donne pas à l'enfant le sens véritable de l'effort; utilisé exclusivement, il tend plutôt à sa désintégration morale et intellectuelle.

2.5.2.2. Les efforts intrinsèques :

8) Le sens de l'effort lorsque le résultat « sans intérêt, sans utilité » apparents répond à un besoin intrinsèque (le besoin de rétablir l'équilibre mental).

ex: Lire un livre pour savoir pourquoi les feuilles tombent en automne.

L'élève aime apprendre, il est curieux et cherche à satisfaire sa curiosité. Cet état d'esprit est très sain et est certainement le plus important à développer chez l'enfant.

Si l'enfant possède ce sens de l'effort, il possède également le suivant.

« Si un travail est exaltant pour l'enfant, s'il satisfait ses besoins essentiels, il est un travail-jeu souhaitable même s'il ne donne pas immédiatement un produit directement utile à la société. » (24)

9) Le sens de l'effort lorsque le résultat servira à répondre à un besoin intrinsèque directement ou indirectement utile.

ex: L'enfant veut faire fonctionner sa nouvelle radio; il lit le mode d'emploi attentivement pour cela.

Il s'agit de la dépense d'énergie pour solutionner un problème (de vie). Il s'agit du sens de l'effort le plus utile dans la vie, le plus indispensable à développer.

2.5.3. Résultats de l'enquête

Voici les sens de l'effort que 33 (sur 100) enseignants (voir modalités de l'enquête p 7) pensent utiles de développer chez l'enfant dans l'ordre de leur préférence.

(Les sens de l'effort 4', 5' et 6' n'ont pas été détaillés dans le questionnaire car je ne les avaient pas encore découverts. Mais trois instituteurs sur six m'ont précisé spontanément que le sens de la compétition vis-à-vis de soi-même est nécessaire.)

Une côte de 5 à 1 a été attribuée dans l'ordre des sens de l'effort qu'ils m'ont communiqués.

1) n° 2	pour un besoin intrinsèque utile	135
2) n° 4	pour réussir l'évaluation	67
3) n° 1	pour un besoin intrinsèque « inutile »	44
4) n° 8	pour faire plaisir	38
5) n° 3	parce qu'il adore l'effort	30
6) n° 5	pour remporter une compétition	20
7) n° 10	motifs divers	19
8) n° 9	parce qu'on l'oblige	10
9) n° 6	pour recevoir une récompense	6
10) n° 7	pour épater, plaire	2

Commentaire :

Malgré la pratique élevée de la récompense, de l'obligation et de la compétition dans les classes, les enseignants reconnaissent l'inutilité, le peu de valeur de ces efforts, de ces motivations.

J'aurais ajouté pour ma part le sens de l'effort pour réussir l'évaluation qui, même s'il est malheureusement utile, comporte beaucoup de dangers (voir ci-dessus).

2.5.4. Conclusion

Puisque toute conduite est provoquée par un ou plusieurs intérêts (motivation), il est très important de provoquer l'intérêt pour l'objet de l'étude. L'acte accompli sera alors positif et constructeur de la personnalité de l'enfant.

Seul l'intérêt profond suscite de réels grands efforts et donne le goût de la tâche difficile.

Chaque activité demandée à l'élève doit développer un sens de l'effort valide, c'est-à-dire intrinsèque ou le désir de se dépasser, de réussir ce que l'on entreprend ou de faire plaisir. Les autres motivations ne peuvent idéalement n'être utilisées qu'occasionnellement.

Souvent, l'obligation est indispensable mais sera très bien acceptée, comprise (voire inutile) si le travail est motivant, intéressant et procure du plaisir.

L'évaluation doit être formative et doit permettre l'erreur mais est indispensable dans tout apprentissage. Elle ne peut pas servir de motivation.

La récompense peut être utilisée mais comme renforcement, en étant une surprise. Sinon, elle joue le rôle de motivation.

2.6. L'évitement d'effort : Pourquoi ?

Comment ?

Qu'est-ce qui inhibe l'enfant, le rend passif ? Qu'est-ce qui empêche l'effort ? C'est en répondant à ces questions que l'on pourra élaborer les stratégies qui développeront l'effort.

Il existe une foule de facteurs qui peuvent influencer la motivation. C'est pourquoi je ne les développerai pas tous. D'ailleurs, tous les facteurs qui développent l'effort peuvent le diminuer s'ils ne sont pas ou mal appliqués.

J'exposerai tout d'abord les stratégies utilisées par les enfants et ensuite certaines causes de ce phénomène.

J'établirai enfin des hypothèses pouvant expliquer les différences qui existent entre les garçons et les filles à ce sujet.

2.6.1. Symptômes, stratégies utilisées

Brigitte Rollet (47) relève deux types d'évitement d'effort :

- L'évitement d'effort appelé intelligent qui consiste à prévoir intelligemment l'effort minimal pour atteindre le but recherché. De cette manière, le mobile d'évitement d'effort aide l'individu à atteindre les buts recherchés au moindre coût.
- L'évitement d'effort défensif qui consiste à éviter le travail demandé et qui est expliqué ci-dessous.

Si vous avez déjà rencontré les comportements suivants dans votre classe, vous côtoyez alors des enfants atteints d'évitement d'effort qui peut être passagé ou stable.

« 1) Ils travaillent extrêmement lentement. L'éviteur d'effort qui travaille lentement peut être identifié et différencié de l'élève qui apprend lentement par le fait qu'il est capable de travailler à vitesse normale dans les domaines qui ne sont pas empreints d'émotions négatives.

2) Ils travaillent extrêmement vite, mais d'une façon extrêmement bâclée.

3) D'habitude, les élèves réagissent aux éloges en intensifiant leurs efforts dans le domaine de travail donné. Avec les éviteurs d'effort, c'est le cas contraire. Quand on leur fait des éloges pour leur travail, ils s'arrêtent immédiatement de travailler. Pour eux, c'est une réaction logique. Lorsque les parents ou les professeurs les complimentent, ils sont reconnus compétents et un effort supplémentaire est alors attendu. Pour éviter cela, l'enfant doit montrer de manière théâtrale qu'il n'y a aucun espoir qu'il réussisse. Cette stratégie en entraîne une autre, souvent utilisée par ce genre d'élèves.

4) Induire des sentiments de résignation : le but premier est de communiquer le sentiment qu'ils ne sont pas faits pour travailler dans le domaine des tâches qu'ils ont choisi d'éviter. Une façon sûre d'atteindre ce but est d'amener l'éducateur à penser et à sentir que c'est complètement

inutile de pousser l'enfant.

5) A côté de ces stratégies, les enfants utilisent n'importe quelle excuse qu'ils sentent leurs éducateurs prêts à avaler pour ne pas travailler. (ex: « je suis trop fatigué », « je ne peux pas travailler quand le soleil brille »,...). » (47)

Mes souvenirs du stage dans l'enseignement spécial (caractériels) correspondent exactement aux stratégies décrites et qui ont été toutes utilisées par les élèves : la lenteur, la vitesse (bâclage?), l'arrêt de l'effort après les éloges, la persuasion de l'incapacité, les excuses « bidons ».

2.6.2. Pourquoi ?

Avant d'exposer une solution possible, recherchons les causes possibles (cette liste n'est pas exhaustive).

- L'obligation exagérée, sans communication, sans liberté,... habitue la personne à la soumission, à ne pas réfléchir, à ne pas critiquer, à ne pas s'opposer mais à obéir comme un gentil petit mouton.
L'objectif à atteindre est alors d'éviter la sanction en se fatiguant le moins possible car le travail est très ennuyeux.

Est-ce cela que nous voulons former ?

Nous connaissons les dégâts que cela peut amener à l'adolescence : refus de l'autorité, révolte. L'adolescent va vouloir prendre sa liberté tellement enviée sans avoir appris à la contrôler. Il peut y avoir risque de délinquance.

D'autres, plus timides, vont prendre cette liberté en cachette : installation de l'hypocrisie, du mensonge, de la malhonnêteté, de la tricherie.

« Ce qui compte en toutes circonstances, ce n'est point la liberté en elle-même, mais la possibilité plus ou moins grande que nous avons de satisfaire nos besoins essentiels, d'augmenter notre puissance, de nous élever, de triompher dans la lutte contre la nature, contre les éléments, contre les ennemis. Pour y parvenir, nous sommes capables d'accepter les plus lourds sacrifices en fait de liberté. Ce qui nous pèse, ce qui nous annihile, c'est qu'on contrarie la satisfaction de ces besoins, qu'on nous empêche de monter, qu'on nous astreigne à une vie et à des besognes qui sont la négation même de nos aspirations dynamiques. » (24 p 215)

« L'école s'obstine à servir son plat commun, unique et obligatoire, sans se soucier s'il vaut aux enfants qui l'ingurgitent de graves indigestions qui les dégoutent à jamais de l'effort. » (24 p 268)

Brigitte Rollet (47) signale que plusieurs études à grande échelle ont pu montrer que les causes de l'évitement d'effort venaient d'expériences frustrantes au moment des premiers contacts de l'apprenant dans le domaine considéré.

L'apprentissage spontané que connaît l'enfant en dehors de l'école est fortement motivé car l'enfant a la possibilité de continuer ou de ne pas commencer une activité ennuyeuse.

A l'école, l'enfant n'a pas cette possibilité de refuser les apprentissages qu'on lui impose sans tenir compte de ses envies, de ses intérêts.

Plus les parents et les professeurs exerceront une pression pour « motiver » de tels enfants, plus vite apparaît l'intention d'évitement d'effort.

- La plupart des gens, dans la plupart des cas, essayent de faire tout ce qui est en leur pouvoir pour éviter de se trouver pris au piège de s'engager dans des activités qui ne leur plaisent pas spécialement.

Ces personnes présentent des comportements d'une grande motivation. Mais il s'agit d'une motivation d'évitement d'effort.

- "L'activité scolaire est par excellence la résolution. Poser un problème n'est jamais que l'introduction à l'activité, non une activité en tant que telle. Or, il suffit de laisser les élèves devant "une réalité" quelle qu'elle soit (leur commune, un élevage dans la classe...) pour se rendre compte à l'évidence que s'interroger, se poser des questions, faire émerger des problèmes, n'est pas une activité naïve. Bien au contraire.

Inévitablement, en pareille situation, le professeur constate qu'il ne "sort" rien de la classe. Tout juste des questions anecdotiques : combien de temps vit-il (l'animal), combien d'habitants? (dans la ville), de quand date l'invention ? (d'une machine)... La déception fait alors diagnostiquer une passivité, un manque d'imagination, une non-motivation ou tout simplement une paresse intellectuelle. Elle renforce l'idée qu'il vaut mieux donner aux élèves des cadres bien précis. Sinon on perd son temps." (22)

- parce qu'on ne s'occupe pas de lui;

- parce que le travail n'a pas de sens pour lui (il ne voit pas ce qu'on lui demande de faire ou à quoi ça sert)

- le travail est dévalorisé ou dévalorisant (il faut montrer la joie d'un travail bien fait, d'une difficulté enfin surmontée, la satisfaction d'être parvenu à quelque chose que l'on reconnaît pour sien)

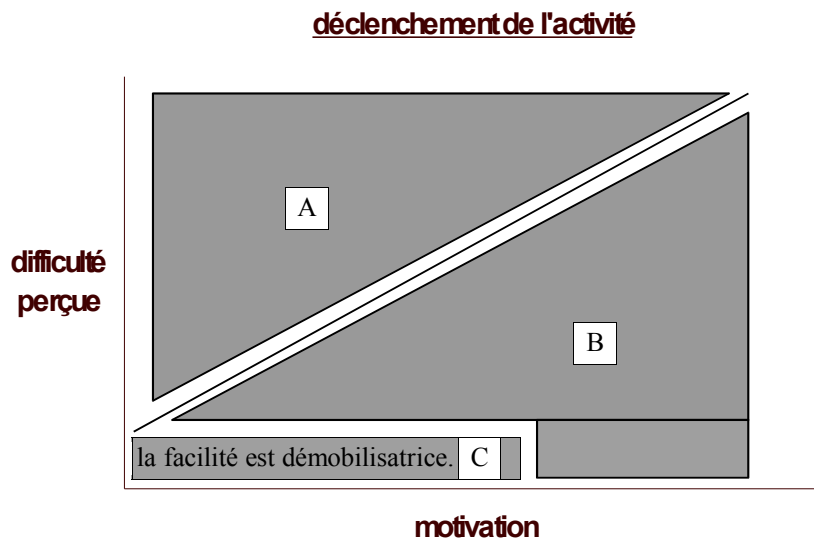
- manque d'effort ou de volonté (l'attraction de la TV et du terrain de jeu est considérable; de plus, l'environnement médiatique donne à l'enfant l'image d'un monde où il suffit de désirer pour obtenir, où l'on travaille sans jamais se fatiguer)

- faire plus de ce qui n'a aucun effet positif n'aboutit, le plus souvent, qu'à décourager l'enfant et à le démobiliser complètement.

- "Contrairement à une coriace idée reçue, ce n'est pas en facilitant le travail que l'on aide un élève en échec : la facilité est démobilisatrice; elle est décevante car la réussite qu'elle permet est de peu de valeur, même aux yeux de celui qui l'a obtenue, et cette déception est en général accrue par les compliments dont on se croit obligé d'accabler l'élève. Celui-ci sait très bien qu'on ne ferait pas autant de compliments au premier de la classe. C'est pourquoi il importe que les réussites soient des conquêtes, même et surtout pour ceux qui sont en échec. S'il est vrai que l'échec ne peut disparaître qu'avec la confiance en soi retrouvée, il faut bien admettre que cette confiance ne peut revenir que sur des réussites qui méritent ce nom. C'est la difficulté vaincue qui rassure parce qu'elle valorise." (15)

- Mais la complexité excessive de la tâche peut également rendre l'enfant passif car celui-ci se sent incapable de la réussir.

Ci-dessous, je vous présente les relations qui existent entre l'effort, la motivation et la complexité de la tâche.



Plus l'enfant est motivé, plus il voudra vaincre la difficulté. Celle-ci pourra donc être plus élevée.

La difficulté perçue d'une tâche est différente pour chaque personne, varie selon ses capacités, la confiance en soi, ses représentations de l'activité proposée, l'habitude de l'effort,... Elle résulte de l'interaction qui existe entre la perception de la tâche et la perception de soi.

Si le rapport « difficulté/motivation » se situe dans les surfaces A ou C, l'activité a peu de chance de se déclencher par elle-même. Par contre, s'il se situe dans la surface B, elle a beaucoup de chance de se déclencher.

Il faut également remarquer que la motivation peut varier selon la difficulté de l'activité : certains enfants l'aiment, il s'agit pour eux d'un défi, d'autres aiment la facilité car ils ont besoin de confiance,...

Attention, l'effort peut être déclenché grâce à 2 motivations. Voici un exemple que je viens de vivre :

Je suis motivé intrinsèquement pour connaître le fonctionnement de l'électricité. Ma motivation est de 5. Mais la quantité d'efforts nécessaire pour satisfaire ce besoin est de 9. Donc, l'effort n'est pas déclenché par cette seule motivation.

Deux semaines avant mon stage, mon instituteur m'apprend que le centre d'intérêt sera l'électricité. Cette motivation extrinsèque ajoutée (celle de réussir mon stage et de maîtriser la matière) va non seulement provoquer l'engagement mais également la persévérance.

2.6.3. Quels comportements adopter ?

« Les meilleurs résultats sont obtenus par des éducateurs qui savent combiner un intérêt réel et amical pour le jeune, et qui résistent aux stratégies décrites plus haut. Cela suppose un tour de main pour fractionner le travail en petites étapes qui n'effraient pas trop ces élèves, tout en s'assurant que l'enfant les exécute vraiment. » (47)

... Les résultats d'une étude d'Ambros illustrent la relation entre le style d'intervention et la motivation. On a pu discerner quatre groupes de mères : 1° Strictes sur la discipline. 2° Non intéressées par les activités de l'enfant. 3° Encourageantes, avec des standards élevés de réussite scolaire. (?) 4° Encourageantes, et intéressées par les activités de l'enfant. Les enfants du groupe 2 étaient les plus forts en évitement d'effort et les plus faibles en espérance de réussir. Le signe d'anxiété était le plus élevé pour les enfants des mères strictes sur la discipline. Ils avaient aussi des scores élevés en évitement d'effort. La combinaison des standards de réussite scolaire élevés et l'attitude de style encourageant entraînaient des scores d'évitement d'effort plus faibles mais une plus forte anxiété. Comme on s'y attendait, les mères encourageantes et intéressées par les activités de l'enfant avaient les enfants les plus faibles en évitement d'effort, les plus forts en espérance de réussite, et les plus faibles à la fois pour les traits et pour l'état d'anxiété. » (47)

2.6.4. Les garçons ont-ils un évitement de l'effort plus important que les filles?

C'est ce que l'on pourrait penser en constatant que 80 % des jeunes québécois qui abandonnent l'école avant l'âge de 16 ans sont des garçons. (51)

Mais quels sont leurs objectifs ?

L'instituteur de mon dernier stage me faisait d'ailleurs remarqué que les filles travaillaient beaucoup plus, recherchaient plus la perfection que les garçons.

Probablement que l'objectif des garçons était moins élevé, moins exigeant que celui des filles. Mais était-ce un moyen d'éviter l'effort ?

Quels hypothèses peut-on envisager ?

- L'école convient mieux aux filles;
- Les filles acceptent mieux les gratifications décalées, retardées;
- Elles ont une maturité psychologique et biologique plus grande;
- Elles ont, d'instinct, un sens du devoir plus grand

...

Aucune de ces hypothèses n'a été démontrée mais toutes sont plausibles.

2.7. Comment développer l'effort intrinsèque ?

Je développerai tout d'abord des stratégies s'appliquant au développement des attitudes en général pour ensuite m'attarder aux facteurs, aux stratégies qui développent le sens de l'effort.

J'intercalerai également l'expérimentation que j'ai faite durant mon dernier stage. A savoir l'application des premières étapes de la taxonomie. Je n'ai malheureusement pas constaté de modifications significatives après trois semaines.

2.7.1. Les étapes pour acquérir une attitude : La Taxonomie de Krathwohl (35 p 54)

1.0. Recevoir l'information sur un objet (RECEPTIVITE)

- 1.1. Percevoir
- 1.2. Accueillir
- 1.3. Sélectionner

2.0. Réagir à l'égard de cet objet (REACTION)

- 2.1. Consentir
- 2.2. Vouloir
- 2.3. Aimer

3.0. S'engager en faveur de cet objet (ENGAGEMENT)

- 3.1. Valoriser
- 3.2. Privilégier
- 3.3. Militer

4.0. Organiser ses valeurs après les avoir dégagées (ORGANISATION)

- 4.1. Généraliser
- 4.2. Hiérarchiser

5.0. Etre ce que l'on a conçu (EXISTENCE)

- 5.1. Vivre
- 5.2. Universaliser

Commentaires (35)

1.0. Réceptivité

Il s'agit de présenter l'attitude, de la faire remarquer par l'élève. Montrer qu'elle existe, prendre conscience de ses caractéristiques particulières.

Expérimentation

Qu'est-ce que l'effort ? Qu'est-ce que le sens de l'effort ? Qui a le sens de l'effort dans la classe ?

Les résultats sont les suivants :

sens de l'effort : - c'est quand on travaille beaucoup pour quelque chose
- c'est la volonté de travailler

Le sens de l'effort dépend de ce que l'on fait. Quand fais-tu beaucoup d'efforts ?

- pour réussir un test; quand il y a des points;
- pour faire plaisir à quelqu'un;
- quand j'ai envie de savoir quelque chose;
- quand je dois présenter quelque chose à la classe ou aux parents;
- pour gagner de l'argent;
- quand je suis obligé.

J'ai trouvé très intéressant de faire réfléchir les enfants sur leurs motivations, sur leurs efforts; d'apprendre aux enfants à s'analyser, à comprendre leurs comportements.

1.1. Percevoir

"On veut amener l'élève à une simple constatation, mais celle-ci doit être réelle, avec une clarté satisfaisante." (p 58)

Ex: Un enfant présente un travail qu'il a effectué. Il explique les difficultés qu'il a rencontrées, les sacrifices qu'il a dû faire, le nombre d'heures passées et la satisfaction qu'il a eue à faire ce travail.

1.2. Accueillir

Il s'agit d'intéresser l'élève à l'attitude pour qu'il s'implique et s'interroge.

Ex: L'éducateur et les élèves se posent des questions : pourquoi as-tu autant travaillé ? Et vous, dans quelles situations travaillez-vous énormément sans compter vos efforts ? Éprouvez-vous une satisfaction à travailler autant ? Si vous deviez recommencer, le feriez-vous ? ...

1.3. Sélectionner

"Sortant de leur passivité, ils sélectionneront les informations significatives et porteront leur attention sur des aspects vraiment caractéristiques du phénomène envisagé." (p 21)

Ex: A partir des exemples que vous avez entendus et vécus, qu'est-ce qui caractérise un effort ? (activité, obstacles, difficultés, souvent pénible, satisfaction, plaisir, sacrifices, but)

2.0. Réaction

Il s'agit de faire agir l'élève dans l'attitude pour susciter son attachement à l'objet grâce à la satisfaction qu'il en retire.

2.1. Consentir

"Attitude de soumission : le sujet réagit favorablement à la suite d'une contrainte. La force qui le pousse à déployer de l'activité ne provient pas de l'intérêt accordé à l'objet lui-même, mais est extérieure à celui-ci." (p 75)

C'est la situation que l'on rencontre le plus fréquemment dans les écoles mais celles-ci ne sont pas passées par la réceptivité qui permet de donner du sens à l'objet.

Pour que les efforts obligés soient reproduits volontairement, l'élève doit souhaiter l'objectif à atteindre même s'il ne souhaite pas surmonter les obstacles.

Ex : Si on oblige un enfant à effectuer une série de calculs qu'il n'a pas envie de réaliser, aucun plaisir n'accompagnera l'effort accompli car le résultat n'est pas valorisant. L'enfant ne reproduira donc pas volontairement un tel effort dans une situation similaire sauf peut-être pour faire plaisir à l'instituteur, recevoir une récompense mais ce n'est pas à cet effort-là auquel on veut arriver.

Ex : - "Tous les élèves seront invités à parler d'une question de leur choix. L'instituteur montrera l'insuffisance des renseignements fournis. Il exigera, pour la leçon ultérieure, des précisions complémentaires." (p 77)

- "L'importance de la consultation de documents et d'ouvrages de référence, aussi bien pour les étudiants que pour les adultes, aura été montrée (1.0).

Or, beaucoup d'élèves refusent d'accomplir l'effort que cette consultation demande ou l'accomplissent avec une mauvaise grâce évidente. Des professeurs de toutes les disciplines s'en sont plaints souvent. L'éducateur interviendra utilement : en fonction du matériel dont les élèves disposent, il posera des questions qui exigent absolument le recours à des documents. Une grande exigence sera de mise : seules une parfaite exactitude et une précision minutieuse témoigneront d'une consultation attentive des documents." (p 77)

Souvent, les documents sont trop complexes pour l'enfant. Celui-ci ne trouve donc pas de satisfaction à son effort; le renforcement est inexistant et l'enfant ne reproduira pas ce comportement.

- "Les élèves manifestent de l'intérêt pour certaines activités. L'un s'est inscrit à un club de

karaté; un autre s'est acheté une guitare; un troisième fait de la photographie; un autre encore joue aux échecs. L'éducateur les incitera à persévérer dans le domaine qu'ils ont choisi. La contrainte prendra, par exemple, la forme d'un défi : "Je parie que tu ne feras plus de karaté dans six mois; que tu n'oseras pas nous projeter tes meilleures diapositives; que tu n'arriveras pas à me battre (ou à battre un tel) aux échecs." (p 78)

J'ai expérimenté à plusieurs reprises cette étape en demandant la recherche au dictionnaire des mots qu'ils voulaient connaître.

Comme le dictionnaire junior est adapté à l'enfant, le renforcement était présent. Cela se remarquait car ils ne rechignaient pas à la tâche et certains étaient même motivés par la recherche.

2.2. Vouloir

"La réaction favorable n'est plus provoquée par une des contraintes qui entraient en jeu au stade précédent. Le sujet réagit volontairement. La force qui le meut n'est plus extérieure à l'objet, mais elle en émane. Elle n'est plus une poussée, mais une attirance. Cette nouvelle attitude est rendue possible par les acquisitions faites au stade 2.1 :

- la difficulté de l'effort n'est plus considérée comme insurmontable, puisqu'elle a été vaincue une fois;
- des occasions favorables à la réaction ont été aperçues, et des moyens pratiques ont été expérimentés;
- l'action consentie en faveur de l'objet et les satisfactions qu'il apporte l'a concrétisé.

L'aplanissement des obstacles ouvre la voie à l'action libre de la volonté." (p 80)

Ex: Il s'agit ici de constater les efforts volontaires et de les favoriser. Pour cela, l'instituteur peut suggérer, proposer des activités totalement libres et exemptes de toute récompense.

Il ne manquera pas de mettre les activités supplémentaires en évidence. Il peut également montrer l'intérêt et les avantages des efforts fournis.

On peut aussi analyser les raisons, inhérentes à l'objet lui-même, qui ont motivé l'élève (complexité du problème, sentiment que le travail imposé ne suffisait pas, etc.).

On espère que cette mise en valeur incitera l'élève à d'autres initiatives et entrainera les autres sur le même chemin.

Les devoirs libres favorisent très bien l'acquisition de cette étape.

Expérimentation

J'ai proposé l'analyse des raisons qui poussent l'élève à agir ou non. Au début ainsi qu'au milieu de la préparation de l'exposition, je le leur ai demandé les renseignements suivants :

motivation : /10

quantité d'efforts prêt à fournir : /10

Pourquoi ? - pour me faire plaisir;

- parce qu'on réussit, on avance bien;
- parce que j'aime bien présenter aux expositions;
- parce que l'exposition précédente était géniale;
- parce que j'aime aider les autres et travailler en groupe;
- parce qu'on en a déjà fait une;

- parce qu'on a un beau sujet;

- parce que je ne suis pas tellement motivé mais je fais quand même

un effort pour le faire;

- il y a des choses que je n'aime pas faire à l'exposition;

- parce que je suis fatigué;

- parce qu'aujourd'hui, je ne suis pas fatigué;

- pour les parents;...

2.3. Aimer

"A ce stade, on cherche à provoquer une émotion qui incite l'individu à poursuivre l'internalisation de l'objet. Cette émotion sera, le plus souvent, du type plaisir, satisfaction, contentement. Le sujet est heureux de sa conduite. Sa réaction et les conséquences qu'elle entraîne lui font éprouver des sentiments agréables, susceptibles de le mener à la valorisation." (p 85)

Ex: Des occasions se présenteront de constater qu'un ou plusieurs élèves manifestent de la satisfaction au résultat d'une activité. L'éducateur rappelle les sentiments qu'avaient les élèves au début à l'égard de cette activité. L'élève a dû s'obliger ou l'éducateur a dû obliger l'élève à s'engager dans l'activité ou à la poursuivre. L'éducateur lui demande s'il regrette à présent l'activité, la contrainte et attire l'attention sur les situations prochaines qui se présenteront.

Expérimentation

Après l'exposition, c'est l'étape où je leur ai demandé leurs impressions.

Avez-vous éprouvé du plaisir, de la fierté, de la satisfaction à présenter votre exposition ?

Si c'était à recommencer, si vous deviez reproduire les efforts que vous avez produits, le referiez-vous ?

J'insiste ainsi sur le plaisir qui suit parfois de durs efforts afin qu'ils y songent lorsqu'ils seront à nouveau confrontés à un obstacle.

Pour différentes raisons, l'exposition a dû être postposée au 30 mai, date à laquelle il m'est impossible d'interroger les élèves car mon mémoire sera clôturé.

3.0 Engagement

La personne adhère, accepte, considère l'attitude comme vraie, belle et bien. Elle agit régulièrement en sa faveur et son entourage le remarque.

3.1. Valoriser

L'objet a provoqué une émotion jouant le rôle d'un renforcement. La personne va donc rechercher régulièrement l'objet mais éprouve encore des doutes.

Ex: L'instituteur met en évidence et valorise tous les efforts rencontrés pendant la journée. Il insiste également sur la satisfaction résultant des efforts de toutes ces personnes.

3.2. Privilégier

Les petits doutes ont disparu. Il est convaincu et s'engage résolument en sa faveur. Il est prêt à faire des sacrifices.

Ex: L'élève préfère terminer son travail qui lui donnera satisfaction que de regarder son feuilleton à la télévision.

Ex: L'éducateur propose deux activités : l'une très facile, que l'on sait déjà faire, qui ne demande aucun effort, qui ne présente aucune difficulté et l'autre tout aussi intéressante et valorisante mais inconnue, présentant des obstacles et demandant un effort.

Les activités terminées, il félicite le deuxième groupe pour l'effort fourni et demande aux deux ce qu'ils ont éprouvé, ressenti pendant et après l'activité.

3.3 Militer

L'objet devient un véritable moteur de vie. De plus en plus de temps, d'argent et d'énergie sont consacrés à cet objet. Enfin il déploie un certain zèle à répandre cette valeur.

Ex: L'éducateur invite les élèves à persévérer dans leurs efforts pour atteindre l'objectif qu'ils se sont fixé, à montrer aux autres que cela paie et que cela donne de la satisfaction, à expliquer les efforts qu'ils ont dû faire pour atteindre le résultat.

4.0 Organisation

L'individu doit à présent mettre de l'ordre dans sa tête. Est-ce que ses valeurs sont cohérentes entre elles ? Lesquelles sont plus importantes ? Il s'agit de construire solidement sa personnalité. L'organisation demande des aptitudes intellectuelles bien développées qui ne correspondent pas à la maturité d'un enfant d'école primaire.

4.1. Généraliser

L'individu fait une synthèse, récapitule toutes les valeurs pour lesquelles il a milité et milite encore. Il les analyse pour ne garder que celles qui l'agrément.

Ex: Repérer les valeurs pour lesquelles on attache de l'importance, celles qu'on recherche personnellement.

4.2. Hiérarchiser

"Des conflits surgissent, des choix s'imposent entre la famille et la politique, la beauté et l'efficacité, la liberté et l'ordre social. La hiérarchie de valeurs que nous élaborons est destinée à devenir le véritable régulateur de toute notre conduite, c'est-à-dire à nous mener au niveau 5.0 (Existence)." (p 117)

Ex: Mettre en évidence les oppositions entre différentes valeurs : le sens de l'effort et le plaisir immédiat ou la liberté absolue; l'esprit de compétition et l'amitié;...

L'individu doit établir un ordre d'importance, de préférence entre ses valeurs pour orienter raisonnablement sa conduite.

5.0 Existence

La personnalité est construite. L'individu agit, vit de façon permanente ses valeurs, ses choix, ses orientations parce qu'il croit « dur comme fer » en celles-ci.

5.1 Vivre

Les valeurs sont profondément ancrées; il les vit de façon permanente et avec beaucoup de sûreté.

Ex: montrer qu'une hiérarchie de valeurs ne prend réalité que dans des faits. Montrer la réalisation atteinte par des personnages historiques (ex: Jean-Michel Saive est un modèle pour ceux qui ont placé le sens de l'effort très haut dans leur hiérarchie).

5.2. Universaliser

L'individu considère ses valeurs comme bonnes pour beaucoup de personnes, pour l'humanité. Il considère ses actes comme des exemples pour les autres et arrive à justifier sa philosophie.

En résumé

"Le maître cherche d'abord à provoquer chez son disciple une véritable prise de conscience. Il l'incite ensuite à une activité qui, source de satisfaction, le conduit à l'engagement. Il l'aide enfin, par la rigueur de l'abstraction, à se construire une éthique cohérente et à en imprégner sa vie." (p 26)

Différencier les cheminement ?

D'après Morissette et Gingras, il ne faut pas s'y prendre de la même façon pour faire cheminer, dans le respect des idées des autres, un élève déjà engagé dans un groupe d'échanges interculturels et un autre élève qui évolue dans un milieu fermé et qui n'a jamais côtoyé de personnes autres que sa parenté immédiate. Cette adaptation de l'enseignement, cette différenciation, devrait, idéalement, s'accorder à chaque élève; l'enseignement devrait être individualisé. Dans la réalité, cette différenciation se fait surtout au niveau des groupes, en tenant compte, autant que possible, des différences individuelles les plus marquées. Nous disons alors que l'enseignement est personnalisé plutôt qu'individualisé. (31 p 121)

Je pense que l'hétérogénéité d'une classe apporte énormément aux enfants et particulièrement

lors de l'apprentissage d'attitudes. Les enfants apprennent à tolérer les différences d'opinion, de culture, de maturation. C'est pourquoi je me demande s'il faut vraiment différencier les apprentissages d'attitude. C'est dans la multiplicité des attitudes d'une classe que l'on apprend les principales attitudes à acquérir.

Un élève qui est au niveau de l'engagement dans l'effort pourrait apprendre énormément à ceux qui ne sont pas encore à ce niveau. Alors, pourquoi préparer des activités différentes selon le niveau d'intériorisation des enfants ?

2.7.2. La planification par déduction-induction (31)

Ce qui est difficile pour les enseignants, ce n'est pas de définir les comportements globaux à atteindre (ex : l'honnêteté, le sens de l'effort,...) mais bien de savoir exactement, concrètement les stratégies à élaborer pour les atteindre.

Le modèle de planification par déduction-induction proposé répond à ce besoin; il s'avère en ce sens très utile comme moyen rapide, concret et assez systématique pour arrêter un plan d'action rigoureux et mettre sur papier une planification en matière d'enseignement des attitudes." (p 73)

"Il s'agit d'un procédé déductif qui vise à traduire systématiquement l'attente globale en autant d'éléments spécifiques qu'il est nécessaire, et un procédé inductif qui sert à vérifier la pertinence des éléments spécifiques retenus en regard de l'attente globale." (p 72)

"Pour chacun des niveaux de spécificité retenus, la démarche fait intervenir une série de verbes qui servent d'amorce à l'expression des changements escomptés, à la précision du contenu relatif à ces changements, des actions pédagogiques à mener et des résultats à évaluer." (p 73)

Les verbes proposés sont classés selon leur degré de précision, selon qu'ils soient plus ou moins observables.

Le classement est hiérarchique : plusieurs verbes du niveau 2 s'appliquent à chaque verbe du niveau 1; plusieurs verbes du niveau 3 peuvent préciser un verbe du niveau 2 et plusieurs verbes du niveau 4 peuvent préciser un verbe du niveau 3.

1) Niveau de l'objectif global, des finalités ou des buts

Développer
Eduquer
Familiariser
Initier
Sensibiliser

(Modèle de Tyler pour la définition des attentes
dans un programme)

2) Niveau des objectifs généraux

Recevoir
Répondre
Valoriser
Organiser
Caractériser

(Modèle de Krathwohl de description des
catégories d'intériorisation)

3) Niveau des objectifs spécifiques

Persévérer
Être ému
Réfléchir
S'opposer
Témoigner
Investir (du temps)
...

(Modèle d'inférence basé sur l'observation
des élèves)

4) Niveau des tâches particulières

Visiter
Eviter
Sourire
Être silencieux
Parler
Assister à
...

(Modèle de la mesure critériée)

(p 81-82)

Il s'agit de choisir les finalités, les buts que l'on veut atteindre, les valeurs, les comportements, les attitudes que l'on veut faire acquérir aux enfants.

Pour nous aider à savoir comment procéder, il s'agit de préciser progressivement l'objectif pour arriver à un objectif opérationnel, observable que l'on pourra essayer d'appliquer, d'atteindre en pratique, directement en classe.

Prenons un exemple qui nous intéresse :

- 1) Développer le sens de l'effort;
- 2) Vouloir faire un effort pour atteindre son objectif (correspondant au niveau taxonomique: répondre)
- 3) Persévérer dans l'effort de compréhension du texte malgré les obstacles, les difficultés rencontrés;
- 4) Rechercher volontairement, sans contrainte la signification des mots inconnus au dictionnaire.

Et voilà un objectif opérationnel grâce auquel l'enseignant pourra élaborer une stratégie pour l'atteindre. Cet objectif contribue à la finalité du développement de l'effort intrinsèque.

Six questions pertinentes pour la planification d'une activité d'enseignement d'une attitude

Dans leur livre « Enseigner des attitudes », Morissette et Gingras proposent également une série de questions qui poursuivent le même objectif que la planification par déduction-induction. A savoir, préciser concrètement les interventions du maître qui vont permettre d'atteindre l'objectif global.

"1) Pour qui ? et par qui ?

Quels élèves : âge, année d'études, caractéristiques importantes, groupe, ordre ?

Degré d'intériorisation atteint ?

Quelles personnes collaborent si... ?

2) Quoi ?

Quels aspects ou quelles manifestations (comportements verbaux ou non verbaux) de l'attitude seront enseignés ?

3) Quand ?

A quel moment est-il préférable et possible de réaliser l'activité ?

4) Quel objectif ?

Quel progrès concret dans l'apprentissage de l'attitude les élèves sont amenés à réaliser grâce à l'activité ?

Pour atteindre quel niveau d'habileté générale ?

5) Quel type d'activité ? Quel déroulement ?

Quelles stratégies, techniques ou démarches conviennent le mieux ?

6) Quelle évaluation ?

Le plan et surtout les résultats seront évalués de quelle manière ? selon quels critères et avec quels seuils ?" (31 p 65)

2.7.3. Habituer aux (grands) efforts

Il s'agit ici d'un élément qui, à mon sens, est très important pour développer le sens de l'effort. Les partisans de l'ancienne conception de l'effort approuvent également l'habitude à l'effort comme la meilleure démarche. Mais la stratégie utilisée ainsi que l'effort ne sont pas de même nature.

Une personne ne faisant aucun sport éprouvera des difficultés à produire un effort physique tel qu'aller courir 30 minutes.

Par contre une personne habituée à aller courir deux fois par semaine produira facilement ce même effort.

C'est pourquoi, il faut habituer à l'effort, à l'activité, à la dépense d'énergie pour qu'ils deviennent routiniers et qu'ils ne présentent plus un obstacle en lui-même.

Le but n'est pas de supprimer l'obstacle mais d'augmenter l'effort en le facilitant. Une personne habituée à surmonter des obstacles, à vaincre des difficultés, à atteindre ses objectifs, à aimer l'activité, reproduira régulièrement et facilement des efforts.

Malgré cette facilité, on pourra dire qu'elle a le sens de l'effort.

C'est la satisfaction du besoin qui doit constituer l'obstacle à franchir et non l'effort.

Au début, il est parfois nécessaire de pousser l'individu pour transformer l'intérêt en activité ou pour prolonger cette dernière.

C'est l'enfant qui produit l'effort, qui décide de son intensité, qui s'habitue. L'enseignant est incapable d'imposer un grand effort mais peut le susciter en proposant les activités adéquates (voir point suivant)

« Le travail, ce n'est pas une chose qu'on explique et qu'on comprend; c'est une nécessité qui s'inscrit dans le corps, une fonction qui tend à se satisfaire, des muscles qui jouent, des relations d'intime concordance qui s'établissent, des trajets qui se réveillent et se renforcent. C'est en mangeant qu'on nourrit le corps et non en philosophant; c'est en faisant de l'exercice qu'on fortifie les muscles et non en décomposant scientifiquement les mouvements; c'est en travaillant que s'exalte la fonction travail jusqu'à acquérir tout son sens et toute sa valeur humaine.

Et on le sait bien dans le peuple : celui qui a été habitué de bonne heure à travailler restera travailleur; celui au contraire qui n'a pas appris à rechercher le travail et à s'en satisfaire, s'orientera vers d'autres voies dangereuses : substituts, compensations et explications. » (24 p 206)

2.7.4. Baser les apprentissages sur les capacités, Besoins et intérêts des enfants

L'enfant a d'énormes besoins :

- Il est curieux, il pose plein de questions et a envie de savoir, de comprendre, d'apprendre;
- Il a besoin de s'activer, de bouger. C'est pourquoi, il aime travailler, il est rempli d'audace physique et intellectuelle;
- Il a envie de parler; de communiquer;
- Il a besoin de se surpasser pour dominer la vie et les êtres;
- Il a aussi besoin d'autorité, de sécurité physique et affective, d'amour, de valorisation (confiance),...
- ...

Puisque l'action dépend du besoin, il suffit de proposer des activités qui répondent à leurs besoins et vous verrez vos élèves travailler, faire des efforts, vous écouter, apprendre et, surtout, sourire.

Que le maître utilise ces forces latentes qui sont très utiles à l'apprentissage.

Les citations suivantes approuvent ces affirmations.

"- Inutile d'essayer d'expliquer à un petit que son avenir dépend de sa scolarité. Il est profondément ancré dans le présent et le vit intensément. Le travail ne prend du sens pour lui que par l'intérêt à court terme qu'il veut déclencher.

- Il est indispensable que l'écolier soit "bien dans sa peau" pour s'intéresser au travail scolaire et vouloir apprendre.

Il faut donc prendre en compte ses besoins fondamentaux pour créer l'équilibre psychologique indispensable au développement des facultés et à la mise en place des apprentissages."(7)

« La vie se manifeste puissamment en tous les individus, et nous pouvons distinguer en eux des tendances naturelles en puissance sur lesquelles il nous est possible de nous appuyer pour aller de l'avant...

Tout homme, tout enfant surtout, porte en lui d'incroyables virtualités de vie, d'adaptation et d'action »(24)

« L'enfant n'est pas cet être naturellement paresseux qui ne travaille que par force. Il ne craint pas l'effort, il le désire au contraire. Mais les efforts qu'il fait vont dans la direction de ses tendances et s'adaptent à ses besoins.

Si l'école ne réussit pas à les obtenir, c'est précisément parce qu'elle impose des efforts contre nature et qu'elle demande à l'enfant ce qu'il lui est impossible de fournir. » (25)

L'autorité consiste bien souvent à refréner, empêcher l'épanouissement des enfants : « Tais-toi ! Silence ! Ecoutez ! Assieds-toi les bras croisés ! Dépêchez-vous ! Prenez votre livre p 115 n° 1-2-3 ! Travaille parce que tu en auras besoin plus tard, quand tu seras grand ! ».

Ceci pour installer des comportements sages, mesurés, humbles et dociles à l'autorité chez l'enfant.

Conséquences

- L'enfant ne se pose plus de question, sa curiosité a disparu;
- Il ne veut plus apprendre, c'est trop ennuyeux. Il est déçu de l'école, de ce qu'elle lui impose.
- Il est passif : on l'a habitué à s'asseoir, à ne pas bouger, à écouter et à regarder. Il est devenu dépendant de l'enseignant et attend ses commandements pour agir.

Le contrat de paresse

Voici le témoignage d'une institutrice qui a expérimenté ce contrat pour montrer que l'effort offre plus de satisfaction que l'inactivité.

« Par ce contrat, on vise à avoir une classe autonome où l'on travaille beaucoup plus parce qu'on fait appel à la responsabilité et à l'activité de l'élève avec de vraies zones (bien que variables suivant l'âge et le type de travail) de liberté.

L'instituteur propose aux enfants qui le désirent de passer un contrat de paresse : il s'agit de rester 8 à 15 jours sans rien faire en classe mais en ne dérangeant personne. S'il essaie de participer, il faut lui rappeler le contrat.

Ensuite on s'entretient avec l'enfant et l'on facilite l'expression des sentiments vécus et l'on recherche avec lui les solutions de son malaise.

Un enfant avait expérimenté qu'il valait mieux s'intéresser à quelque chose de positif que de trainer son ennui. Il fit de réels efforts pour travailler, dans une relation qui n'avait pas cessé d'être confiante avec moi. » (12)

La paresse, ça n'existe pas

Je vous présente maintenant une théorie que je partage et qui consiste à dire que l'on peut transformer une personne en paresseux, ou plutôt démotivé.

Un peu comme un individu qui devient (à cause de son environnement) tueur, violeur, alcoolique, drogué,... mais qui ne l'est pas au départ.

Le psychologue Jacques Tardiff (51) a dit que la motivation s'apprend, se construit. Alors il n'est pas difficile de croire que le contraire existe aussi.

« Et d'abord, la paresse, ça n'existe pas. Ou alors, c'est qu'il s'agit d'un cas extrême, de nature physiologique, qui ne relève pas de l'éducateur mais du médecin - et c'est à lui sans délai qu'il faut mener l'enfant. La paresse, telle qu'on la conçoit communément, est un terme vide de sens, car elle veut dire que l'enfant n'aimerait pas l'activité. Rien n'est plus faux : l'activité est un besoin fondamental de l'enfant, elle est l'expression même de sa vitalité.

Le concept traditionnel de paresse est de même espèce que le concept traditionnel de distraction : distrait = pas capable de s'intéresser - alors que la vérité est aux antipodes (à l'opposé de) : le distrait est celui qui est vivement intéressé par quelque chose qu'il n'écoute pas parce que ce qu'on lui raconte est en dehors de l'objet de son attention.

A la limite, on peut dire que le distrait est celui qui est capable, pour ce qui l'intéresse, de la plus grande concentration d'esprit. Que le maître sache susciter l'intérêt de l'enfant - mais pour cela, il faut partir d'abord de son intérêt à lui, l'enfant, et l'ancien distrait se manifestera comme le plus attentif. Il en est de même pour la "paresse".

Offrez d'abord au "paresseux" des activités de son goût, et vous le verrez se fatiguer à mort dans une partie de football, ou passer une matinée entière à reconstruire un puzzle de mille pièces sans même daigner sortir à la récréation.

Mais comme on veut que coûte que coûte, et tout de suite, que l'élève s'intéresse au programme fixé, alors l'enfant qui a pour le moment d'autres intérêts, bien plus puissants, est dit paresseux : il est catalogué, jugé, pénalisé, et quand bien même on ne le pénaliserait pas, l'enfant se sent objectivement pénalisé, puisque les autres réussissent, et lui non. Que la situation se prolonge, il va perdre pied, et même si quelques jours, il a la velléité de quelques efforts pour faire comme les autres, il ne pourra pas, il a trop pris de retard, il a trop de lacunes, voilà qu'il va se décourager définitivement. Il est paresseux "involontaire", il va le devenir "volontairement", parce que c'est dur à supporter, l'échec, mais il suffit de l'avoir "décidé" pour que tout change dans sa perception sensible : que m'importe d'être le dernier, ce n'est pas parce que je suis incapable, c'est parce que je l'ai voulu ainsi - c'est parce que "je m'en fous". » (16)

Cette théorie confirme mon opinion qu'un enfant naît avec un sens de l'effort normal c'est-à-dire que ses efforts sont proportionnels à sa motivation.

Aucun enfant n'est paresseux naturellement mais il peut le devenir à cause des interventions extérieures maladroites, inconscientes et ignorantes.

2.7.5. L'estime de soi, la confiance en soi

Il s'agit d'un point qui est aussi déterminant pour développer le sens de l'effort. En effet, la théorie suivante proposée par Viau consiste à dire que l'action, l'effort, dépendent de l'image que l'on a de soi.

Motivation fonctionnelle et dysfonctionnelle

"Un même évènement peut engendrer des dynamiques motivationnelles différentes selon les élèves. Lorsque l'élève réagit de façon positive à un évènement, on parle d'une dynamique fonctionnelle, c'est-à-dire d'une dynamique dans laquelle les perceptions qu'un élève a de lui-même influencent favorablement sa motivation et l'amènent à choisir de s'engager cognitivement dans une activité et à persévérer.

Lorsqu'il réagit de façon négative, on parle plutôt d'une dynamique dysfonctionnelle, puisque les perceptions de l'élève influencent négativement sa motivation et l'amènent à choisir de ne pas s'engager dans une activité." (14)

L'exemple que je vais donner et que j'ai vécu à ce dernier stage le démontre.

Durant les travaux de groupe que j'organisais, une fille ne participait jamais à l'activité. Elle laissait faire les autres, ne prenait pratiquement jamais la parole. Un jour, j'entends sortir de sa bouche (je ne sais plus à quel sujet) la parole suivante : « De toute façon, je suis trop bête pour faire cela ».

Choqué par cette réflexion, j'enrageais contre les personnes qui ont contribué à ancrer cette image négative qu'elle avait d'elle.

Quelles sont les causes possibles ?

- a) certaines réflexions : «Tu es bête; tu ne sais même pas faire cela »;
 « Les forts font ceci et les faibles font cela »;
 « T'arrive-t-il de réfléchir parfois ? »;...
- b) La dévalorisation des corrections, des cotes, des évaluations;
- c) La comparaison avec les élèves de sa classe qui ont le même âge. Ma voisine comprend et moi pas; elle a tout juste et moi j'ai 5 fautes;
- d) Le manque de soutien, d'encouragement, de mise en évidence de ses réussites, de ses progrès.

Le psychologue Jacques Tardiff (51) insiste sur la rétroaction à faire avec les élèves. Il faut leur faire prendre conscience qu'ils ont énormément progressé par rapport au début de l'année.

S'appuyer sur la réussite

"Il est difficile d'amener des élèves à progresser lorsqu'on ne s'appuie pas sur ce qu'ils réussissent : peu de correction sans valorisation. Et il ne s'agit pas d'être paternaliste ni démagogique, en faisant croire que tout va bien alors qu'en fait, on est encore très loin de la réussite attendue.

Il s'agit plutôt d'inverser cette liaison habituellement établie entre la motivation et la réussite : "ils ne réussissent pas parce qu'ils ne sont pas motivés". Il serait plus juste de dire qu'ils ne sont pas motivés parce qu'ils ne réussissent pas. C'est dire qu'il faut, en particulier chez l'élève en grand échec, s'appuyer sur ses plus petites réalisations pour amorcer la reprise de confiance en soi, et obtenir (enfin?) un "effort".

Il est important de renvoyer aux élèves leur réussite pour qu'ils s'appuient dessus en ayant pris conscience qu'une partie du chemin était déjà parcourue, afin qu'ils aient le désir d'affronter les difficultés des savoir-faire restant à acquérir." (20)

« Il faut s'intéresser enfin, positivement, aux enfants, à leur santé physique et morale, à la satisfaction de leurs besoins constructifs. Alors, nous nous remettons avec confiance à une besogne dont nous sentirons l'efficacité et la portée; après les premiers succès, dès la première apparition d'une moisson qui sera notre récompense, nous redoublerons d'enthousiastes efforts. Il est nécessaire de réussir pour persévérer. » (24 p 106)

La démotivation des enseignants est due à l'inefficacité de leurs efforts.

A l'école St George d'Henri-Chapelle, les enseignants l'ont très bien compris et ont mis au point « Le carnet de la REUSSITE ». Il s'agit d'un cahier où l'enfant note tout ce qu'il a réussi à faire pendant la journée. Il remarque ainsi qu'il est immensément capable. On accentue ses réussites et non ses problèmes (même si ceux-ci doivent également être pointés pour apporter les remédiations adéquates).

2.7.6. Montrer l'exemple

Un enfant est influençable; sa personnalité n'est pas construite. Il imite les adultes (en premier ses parents), les considère comme des modèles.

L'enfant, qui souhaite grandir, devenir adulte, les observera pour essayer d'adopter les mêmes attitudes.

Fumer, boire une bière, jouer avec sa poupée, autant de comportements motivés par le désir de grandir.

« - L'enfant observe l'adulte dans son comportement face au travail.

Un parent dont l'activité professionnelle constitue l'unique intérêt ou l'unique réalité et qui, par là, ou ampute sa vie de loisirs ou néglige les siens et surtout les enfants, donnera une image négative de la valeur du travail qui sera saisie comme synonyme de souffrance, privations, aucun élément gratifiant n'étant ici aperçu.

Il en va de même des discours des adultes que l'enfant entendra se plaindre constamment de leur job, mettre en évidence les échecs et les inconvénients.. De telles situations ne sont pas pour encourager l'investissement dans des activités scolaires souvent par leur nature peu stimulantes et contraignantes en égard à l'évolution psychoaffective de l'enfant d'âge primaire où le besoin ludique et imaginaire reste prépondérant.

Par contre, un parent qui s'épanouit dans son travail, qui en parle, qui partage ses préoccupations, dédramatise ses difficultés en les présentant dans son discours comme des problèmes dont il trouvera la solution, qui fait preuve d'intérêt et de passion ne pourra présenter qu'un aspect attractif du labeur et cela ne manquera pas de stimuler l'enfant curieux de toutes les expériences, avide de partager celles des parents et surtout de les imiter.

- Le facteur social est une autre donnée relative à la motivation. On ne peut conduire un écolier à se passionner et à s'investir dans ce qui n'intéresse nullement son entourage familial. Il ne sera pas attiré par la lecture s'il ne voit pas lire, il ne sera pas stimulé dans l'exploration, la recherche de la connaissance si les siens sont indifférents au savoir, ingurgitant passivement le flot d'informations et de messages de la TV par exemple.

Lorsque l'acquisition du savoir n'est pas pour eux une question de survie comme c'est le cas pour les immigrés par exemple, cela peut entraîner un rejet du travail scolaire. » (7)

« L'effort peut aussi être développé lorsque l'on suscite un grand idéal et que l'on suit une conduite de quelqu'un qu'on admire (Saint), de personnalités,... » (27)

Le professeur Coetsier de l'Université de Gand s'est livré à une vaste enquête auprès des élèves de l'enseignement secondaire en Flandre orientale. Voici les résultats :

A intelligence égale, ce sont les enfants de familles modestes qui réussissent le mieux.

D'une part, ces enfants voient leurs parents qui travaillent dur et ils trouvent tout naturel de faire de même.

D'autre part, leurs parents leur font comprendre que les études, même gratuites, coutent cher à la famille, à cause du manque à gagner temporaire et des frais que la scolarité entraîne.

2.7.7. Cinq facteurs qui influencent la motivation d'après Jacques Tardiff (51)

En effet, parmi une foule de facteurs, il en soulève 5 plus importants.

La motivation est influencée par les perceptions que l'enfant a :

a) des buts de l'école :

Si l'on demande à un enfant de 5 ans de me dire à quoi sert l'école, il répondra très certainement : « à augmenter ses connaissances, à apprendre ».

Si on pose la même question à un enfant de sixième, il répondra : « elle sert à nous évaluer ».

Ces élèves ont compris qu'il valait mieux reproduire ce que le maître demande et ne plus risquer d'apprendre. Car chaque erreur que l'on commet, c'est un point qu'on nous retire. Il faut donc toujours être prudent.

Les élèves qui sont motivables sont ceux qui veulent apprendre. Les immotivables sont ceux qui veulent réussir l'évaluation.

b) de l'intelligence :

95 % des enfants de 5 ans pensent que l'intelligence évolue, qu'il peuvent devenir plus intelligents.

30 à 40 % des enfants de 10 ans pensent que l'intelligence n'évolue pas; on l'est ou on ne l'est pas.

C'est dire les représentations qu'a données l'école à l'enfant sur l'intelligence, sur son intelligence. Comment voulez-vous motiver un enfant qui pense qu'il est bête, qu'il n'est pas intelligent ?

c) de la valeur de la tâche :

Il est indispensable d'expliquer à l'enfant pourquoi il est là, pourquoi il apprend cela, pourquoi il doit faire cela, à quoi cela va lui servir.

Il faut informer l'élève de l'importance de la tâche.

d) des exigences de la tâche :

Cela consiste à informer l'élève du temps que le travail va demander, de la dépense d'énergie qu'il va nécessiter, de ce à quoi il s'engage, de ce qu'il devra affronter durant l'activité.

e) de la contrôlabilité de la tâche :

Suis-je capable d'atteindre l'objectif ? Il faut POUVOIR POUR VOULOIR.

Les élèves en difficulté sont ceux qui cherchent mais qui n'ont jamais trouvé. C'est pourquoi, il conseille de dévoiler les stratégies d'apprentissage possibles, de transmettre les modèles, les référentiels que l'enfant pourra utiliser. Il ne faut d'après lui, jamais laisser l'enfant tâtonner pour rien.

Donnez le modèle et laissez-les découvrir leurs applications, leurs utilisations.

Il est vrai que si l'élève en difficulté ne trouve pas la satisfaction à sa recherche, il risque de se démotiver de la recherche. Il la rejettera puisqu'il n'y trouve aucun renforcement. D'où l'importance de l'accessibilité de la tâche grâce à la différenciation et aux outils mis à la disposition de l'élève.

2.8. Conclusion

a) Le premier gros problème qui s'était présenté était de savoir ce qu'est un effort, ce qu'est le sens de l'effort.

A ces questions, j'ai trouvé une réponse qui m'agrée en dernière minute : le sens de l'effort serait la capacité à fournir l'énergie nécessaire pour atteindre ses objectifs.

b) Puis, j'ai essayé d'établir un critère qui me permettrait de l'évaluer.

Ma première hypothèse consistait à dire que si l'effort était supérieur ou inférieur à sa motivation, l'individu avait un grand ou un petit sens de l'effort.

Et là, de nouveau, je me suis aperçu, assez tard d'ailleurs, que l'effort était TOUJOURS dû à une motivation et que l'intensité de l'un dépendait de l'intensité de l'autre (ne serait-ce que l'obligation interne, le désir de réussir ou celui de se dépasser).

c) Ensuite, il s'agissait de découvrir les relations entre la souffrance, le plaisir, le travail (l'effort), la liberté, la discipline.

Les réponses que j'y ai trouvées sont que :

- la souffrance est bonne si elle est volontaire;
- le plaisir est le renforcement de l'effort; il peut également être son objectif;
- la travail qui respecte les besoins doit être reconnu comme une nécessité pour l'équilibre et le bonheur de l'homme;
- La liberté est nécessaire pour acquérir l'autonomie mais l'autorité est indispensable tant que l'autonomie (et donc la responsabilité aussi) ne sera pas acquise.

d) Après avoir déterminé des types de motivations possibles, il me semblait indispensable de choisir quels types de sens de l'effort il était, non seulement utile, mais aussi moral, de développer.

Pour cela, il faut définir les finalités, les personnes que l'on veut former, la personnalité de l'adulte de demain pour choisir les sens de l'effort que l'on faire grandir.

Mon opinion est la suivante :

- Le sens de l'effort pour réussir ce que l'on entreprend, lorsqu'il est sain (pas d'égoïsme, pas d'écrasement de l'autre), est peut-être le plus utile car il prendra le relais lorsque la motivation de départ (ex: comprendre un texte) n'est plus assez grande pour nous faire persévérer dans l'effort;
- Les sens de l'effort intrinsèques sont aussi importants que celui cité ci-dessus : ils sont utiles, sains (généralement, aucune mesquinerie n'accompagne ces efforts), procurent beaucoup de plaisir et provoquent souvent des efforts intenses et généreux;
- Le sens de l'effort pour faire plaisir aux autres me semble une grande vertu. Mais il ne devrait pas s'appliquer à l'apprentissage : on n'apprend pas pour faire plaisir aux parents ou aux enseignants. Faire plaisir, c'est rendre un service, c'est offrir à l'autre;

- Le sens de l'effort pour se dépasser, pour remporter la compétition avec soi-même : ce désir de grandir, de monter, de progresser se trouve chez tous les bébés; ce sens de l'effort procure beaucoup de plaisir et augmente la confiance en soi; il peut être développé en proposant des défis accessibles aux élèves;

- Le sens de l'effort parce qu'on s'y oblige (= sens du devoir) est utile mais est rarement isolé; il est souvent intégré dans les sens de l'effort pour réussir et pour se dépasser;

- Les autres sens de l'effort : pour l'évaluation (dangereux et mesquin), pour la compétition (loi du plus fort), pour la récompense (loi de l'argent), pour éviter la sanction (moindre effort), pour épater (personne influençable), parce que c'est attrayant (effort éphémère),... doivent rester occasionnels pour être utiles.

e) Je me suis attardé alors aux manières de développer les bons sens de l'effort.

Et j'ai découvert grâce à mes diverses lectures que j'appliquais mentalement à mes expériences vécues que l'on devait :

- habituer l'individu aux grands efforts pour qu'ils ne présentent plus un obstacle en lui-même. Ce n'est pas la dépense d'énergie qui doit constituer l'obstacle mais bien les besoins que l'on veut satisfaire.

- utiliser les capacités des enfants, leurs besoins et leurs intérêts pour susciter d'énormes efforts dans les activités d'apprentissage. La dépense d'énergie sera grande parce que l'enfant souhaite profondément atteindre son objectif, parce qu'il en éprouve du plaisir, parce qu'il sait qu'il en est capable.

- augmenter les perceptions de ses capacités réelles en s'appuyant sur la réussite et les progrès. La confiance en soi, sa propre estime sont des facteurs importants dans la mobilisation d'énergie.

- montrer des exemples de personnes ayant de grands sens de l'effort; ces premiers modèles seront ses parents, sa famille, son entourage, son instituteur, des vedettes,...

En résumé, je dirai qu'il faut habituer l'enfant à l'effort en proposant un travail répondant aux besoins affectifs (valorisation), physiques (activité) et cognitifs (curiosité) de l'enfant pour qu'il y trouve du plaisir et s'en satisfasse.

D'autres facteurs existent mais les principaux me semblent avoir été cités.

Troisième partie :

Quels devoirs
pour
quels sens de l'effort ?

3.1. Introduction

Après avoir analysé la validité de certains types de devoirs et d'efforts ainsi que la manière de développer ces derniers, nous allons tenter avec l'aide de plusieurs auteurs, de découvrir les liens qui existent entre ces deux domaines.

Etant donné que l'essentiel a déjà été dit, vous allez retrouver dans ce chapitre, différents arguments déjà évoqués précédemment.

Les réponses à la question principale ont été suscitées de manière indirecte. Ce chapitre se propose donc d'explicitier clairement ce que vous avez peut-être déjà deviné.

« Le fait de donner aux enfants de bonnes habitudes de travail personnel (d'effort personnel) peut aussi avoir des effets à long terme dans une société et à une époque où la formation continue n'est plus une question de choix mais est devenue indispensable, et où on s'attend de plus en plus à ce que les individus eux-mêmes la prennent en charge » (44 p 31)

3.2. Quels motivations pour quels efforts ?

Un devoir par définition est toujours obligatoire. L'effort est donc toujours produit à cause d'une contrainte. Mais peut-on, dès lors, développer un autre sens de l'effort ? Et bien oui, je le pense.

En effet, en associant d'autres motifs à l'activité, on peut développer d'autres sens de l'effort si l'enfant éprouve une satisfaction finale à ses efforts.

Exemples

- Le maître impose la réalisation d'un bricolage. Si, pendant son effort, l'enfant éprouve une grande joie à sa réalisation et lors de la présentation à la classe, il peut acquérir le goût de l'effort pour bricoler.

- L'enfant a envie de comprendre la signification d'un texte en allemand. Mais sa motivation n'est pas assez grande pour déclencher un effort libre. Le maître lui impose comme devoir de rechercher le vocabulaire de ce texte. Cette motivation supplémentaire déclenche l'engagement de l'enfant qui, le devoir terminé, est tout heureux de comprendre le texte. Ce renforcement naturel positive l'image de l'effort chez l'enfant qui, la prochaine fois, recherchera peut-être librement, le vocabulaire d'un texte qu'il veut comprendre, sans avoir besoin d'une contrainte.

- Pour motiver les élèves à la réalisation d'un dessin, le maître décide d'offrir un cadeau au meilleur dessinateur. La réalisation de ce dessin est toutefois obligatoire.

Ici, le sens de l'effort pour remporter la compétition est développé chez les enfants qui considèrent avoir une chance importante de gagner.

Les autres qui sont persuadés d'être incapables de gagner réaliseront un dessin banal, rapide, facile pour satisfaire l'enseignant, éviter la punition.

Ceux qui ont peur de la critique, de la comparaison, des moqueries feront tout pour oublier leur devoir.

Cette motivation ne développe donc pas le sens de l'effort chez tous les élèves.

3.3. Quels motivations inhibent l'élève,

diminuent le sens de l'effort ?

« Quand les devoirs et les leçons sont liés à un système de récompenses, les élèves qui ont de la difficulté à les accomplir à la satisfaction de l'enseignant ou de l'enseignante ou à obtenir les récompenses promises ne voient pas pourquoi ils feraient des efforts pour les faire. De façon générale, les moyens utilisés pour motiver extrinsèquement les élèves sont intéressants pour ceux et celles qui réussissent bien, mais sont souvent frustrants pour les autres. » (44 p 30)

Mais si l'enseignant veut habituer l'enfant aux frustrations qu'il subira dans sa vie comme je l'ai entendu encore hier, il doit continuer ce système et essayer de frustrer un maximum l'enfant...

« Quantité de facteurs peuvent amener les élèves à se décourager : l'ambiguïté, la complexité, l'interprétation inadéquate des consignes ou des buts visés, ou leur absence, le nombre et la longueur des devoirs, la certitude qu'ils ne possèdent pas les connaissances, les stratégies ou les procédures utiles et que celles-ci sont inefficaces; le fait que les devoirs sont la réplique des travaux qu'ils ont faits en classe mais qu'ils n'ont pas réussis ou compris, des échecs répétés dans le domaine associé aux devoirs et aux leçons; la croyance que les erreurs sont inacceptables et qu'ils ne peuvent rien faire pour changer la situation, etc. » (44 p 30)

3.3.1. L'obligation

Elle développe le sens du moindre effort. En effet, la seule motivation est de satisfaire au minimum le maître pour éviter la punition.

Le recopiage, la tricherie, la rapidité, le bâclage sont des pratiques fréquentes lorsque la motivation est uniquement l'obligation.

Le sens de l'effort par obligation extérieure « pur » est très difficile à développer étant donné que l'effort est souvent minimal. Un moyen pour le développer est l'obligation stricte, sévère, exigeante qui motive beaucoup et qui provoque donc beaucoup d'efforts.

Signalons que l'obligation extérieure ne développe pas le sens de l'effort imposé par l'enfant lui-même, par obligation interne. En effet, l'enfant s'oblige, s'impose des sacrifices pour une compétition, pour une évaluation, pour réussir, pour comprendre, pour atteindre son objectif mais jamais par obligation externe.

Luc Brossard dit dans son article (40 p 15) que les enseignants sont convaincus que les devoirs et leçons amènent les élèves à acquérir de bonnes habitudes de travail, mais ils ont des pratiques qui ne favorisent pas nécessairement l'atteinte de ce but.

Il pose également la question : « Ne serait-il pas plus juste de penser que le peu d'engagement personnel des élèves dans leur apprentissage constitue une des causes de leur difficulté et ne faudrait-il pas se demander si le type de travaux qu'on leur donne à faire à la maison est de nature à susciter cet engagement ? ».

« On voit se développer un autre effet négatif : Le contrôle forcé des parents sur le travail scolaire entraîne un déplacement de la motivation des enfants. Ils vont tenter de bien travailler pour faire plaisir aux parents, ou pour éviter leur colère. Ou au contraire, dans des périodes d'opposition, ils vont moins bien travailler pour mécontenter les parents ! La motivation positive d'apprendre pour se former, s'épanouir, devenir autonome, est remplacée par une motivation toute externe, qui renforce la dépendance des enfants vis-à-vis des parents. » (39 p 32)

3.3.2. L'évaluation

Elle développe le sens de l'effort chez ceux qui veulent réussir, chez ceux qui se sentent capable de bien réussir, chez ceux dont les parents exigent de beaux points.

Elle diminue le sens de l'effort chez ceux qui se sentent incapables de réussir, chez ceux qui sont habitués à l'échec, chez ceux dont les parents ne s'intéressent pas aux points, chez ceux qui n'ont plus envie de réussir, chez ceux qui détestent l'activité,...

Les comportements cités ci-dessus sont également fréquents pour ce type de motivation. Seuls les points intéressent, comptent; la manière de les obtenir importe peu à l'enfant dans ce cas.

3.3.3. La compétition

Elle ressemble à l'évaluation dans le sens où elle ne développe le sens de l'effort que chez ceux qui se sentent capables de gagner, d'obtenir un prix, de se situer dans le haut du classement.

Chez les autres, elle diminue le sens de l'effort; aucun renforcement n'existe. Il y a à nouveau valorisation des gagnants et dévalorisation des perdants.

3.4. Quels devoirs développent le sens de

l'effort ?

Ceux qui provoquent de gros efforts chez les enfants. Car ils les habituent à produire régulièrement ces efforts.

La vraie question devient par conséquent : « Quels devoirs développent de gros efforts? ». Essayons à présent de déterminer les types de devoirs susceptibles de développer l'effort.

Il s'agit de ceux auxquels les enfants accordent de la VALEUR. Pour cela, trois conditions sont nécessaires.

« L'élève à qui l'on donne des travaux n'aura pas d'objection à les faire s'il considère le travail demandé comme utile à ses études, conforme à ses champs d'intérêt et adapté à ses capacités. » (46 p 36)

3.4.1. Répondre à un BESOIN

Il est indispensable que l'enfant ressente un besoin à réaliser le devoir : besoin de comprendre, besoin de manipuler, besoin de créer,...

Vous l'aurez deviné, plus le besoin est grand et plus les efforts le seront.

Si le besoin est inférieur à la quantité d'effort nécessaire, l'obligation servira à déclencher l'effort et le besoin à persévérer dans l'accomplissement de celui-ci.

La valorisation de l'effort par la satisfaction du besoin (et peut-être de la présentation du travail) renforce l'enfant et contribue au développement du sens de l'effort intrinsèque.

Pour répondre aux besoins des élèves, il est nécessaire que le niveau taxonomique du devoir soit élevé. La recherche, la créativité, la production, la critique sont des actions plus intéressantes qu'appliquer des règles dans des colonnes de calculs et compléter des phrases.

« Chercher des réponses à des questions fermées, compléter des phrases, des calculs, un tableau. Ce type d'exercice n'a pas de valeur aux yeux des élèves et les amène à faire preuve d'un minimum de réflexion.

Il faut donc leur proposer des activités qui font appel à l'élaboration et à l'organisation des éléments d'information, aux habiletés supérieures de la pensée et à la créativité.

* élaboration : travaux qui incitent les élèves à faire des inférences (conséquences) relatives à l'information obtenue en classe, à y ajouter des détails, des explications et des exemples et à créer de nouveaux liens avec leurs propres connaissances, expériences, croyances ou émotions.

* organisation : travaux qui incitent les élèves à classer, à comparer et à représenter l'information étudiée en classe. » (44 p 32)

3.4.2. Avoir du SENS

Si l'enfant perçoit le devoir comme utile à un groupe, à la classe, à l'activité future, il augmentera également sa dépense d'énergie.

Les moyens les plus connus pour donner du sens sont :

- la rétroaction faite le lendemain sur le devoir;
- le devoir constitue l'introduction à une leçon future;
- le devoir sert à remédier une lacune; l'enfant reconnaît l'utilité de l'activité pour remédier à ses lacunes;
- le résultat est présenté à la classe;
- l'activité répond à un grand besoin de l'enfant;
- présenter le devoir comme un défi.

Elisabeth Côté (46 p 42) dégage certaines règles et principes concernant les devoirs et qui se résument à donner des consignes claires, à rendre le travail significatif et renforcer l'effort fait par les élèves par un retour ou une réaction rapide chaque fois que c'est possible.

« Devoirs actuels : on invite l'élève à préparer l'enseignement du maître et on lui propose des activités de toutes natures : observation par les yeux, les oreilles, les mains, le sens musculaire; lectures d'information; recherches dans le dictionnaire; consultation de personnes compétentes; exploitation du milieu sous toutes ses formes (enquête, reportage, croquis, confection d'appareils d'expérimentation,...). Il faut des travaux personnels.

Ces travaux intéressent, sont variés, s'adaptent aux tendances de l'élève... Et ils sont efficaces surtout parce qu'ils font un appel intense et constant à l'esprit d'initiative, à l'imagination créatrice, au jugement et à la volonté.

Ces "devoirs" ne constituent plus des applications mais des "introductions". Ils font désirer la leçon, ils donnent une méthode de travail et habituent à l'effort. » (25 pp 127-128)

- Dans les objectifs d'éducation de caractère définis par la circulaire ministérielle, les devoirs devraient permettre l'acquisition du sens de la tâche à accomplir.

J'interprète cela comme le sens de l'effort par obligation imposée par l'enfant. L'enfant devrait arriver par les devoirs imposés par l'enseignant à s'imposer par lui-même les tâches qu'il devra accomplir dans sa vie.

Pour atteindre cet objectif, il me semble indispensable que l'enfant trouve du sens au devoir car les situations de vie qu'il rencontrera auront du sens.

S'il ne comprend le sens, on apprend à l'enfant à obéir, à se soumettre sans réfléchir, sans juger, sans critiquer, comme un gentil petit mouton.

« La plupart des élèves n'accordent pas de valeur aux activités routinières ni aux activités qui n'ont pas de sens pour eux, et ils limitent alors leurs efforts. Cependant, quand un devoir auquel ils trouvent du sens présente un défi ou qu'ils sont en mesure d'en voir la pertinence, leur motivation s'accroît et leurs efforts augmentent, pour autant, bien sûr, qu'ils se sentent capables de bien effectuer le devoir et qu'ils disposent des outils et du soutien nécessaires. » (44 p 31)

3.4.3. Se sentir CAPABLE

Contrairement au dicton « Si tu le veux, tu peux », la thèse que je défends ici c'est : POUVOIR, C'EST VOULOIR !

Selon la perception que l'enfant a de lui-même et du devoir, il doit se sentir capable de bien réussir le devoir un produisant un effort raisonnable.

Comme je viens de le dire, deux facteurs déterminent ce sentiment :

a) L'accessibilité du devoir : les élèves étant tous différents, une même activité ne saurait pas être adaptée aux capacités de chacun. Il est nécessaire de différencier en proposant des variantes ou des devoirs différents.

« Le défi rattaché à un devoir ou à une leçon est approprié quand on estime que les élèves en saisissent la nature et le but (ce qu'il y a à faire exactement), qu'ils possèdent les connaissances et les stratégies nécessaires pour les faire efficacement et pour surmonter les obstacles, et qu'ils peuvent réussir à l'effectuer en fournissant des efforts raisonnables.

Un défi raisonnable pour certains élèves peut être trop grand ou trop petit pour d'autres, et un même devoir ne convient pas nécessairement à tous les élèves.

Il faut donc prévoir des travaux différents ou comportant des variantes permettant d'adapter le défi. » (44 p 31)

Il faut donc le personnaliser pour le rendre fonctionnel.

b) La confiance en soi : l'estime de soi, l'image que l'on a de soi et que les autres nous renvoient.

Il est donc très important de valoriser le travail de l'enfant qui a fait des efforts, de différencier les devoirs pour les rendre accessibles à tous et donner un maximum de chance de réussite à l'enfant.

« Les devoirs et le contrôle des leçons sont parmi les éléments qui influent le plus sur le sentiment de réussite, mais aussi d'échec : il y en a tous les jours, ils sont souvent notés, ils font l'objet de comparaisons avec les autres élèves, etc. Ce sont là des facteurs qui amènent les élèves à se sentir incompétents et impuissants et à diminuer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Faut-il en dire plus ?

Les élèves qui éprouvent régulièrement et depuis des années de tels sentiments d'incompétences finissent par adopter des attitudes et des comportements qui leur permettent de sauver la face. Ils se disent qu'il est encore mieux pour eux de ne rien faire, et même de s'absenter de l'école, plutôt que d'essayer et d'échouer de toute façon. Il s'agit souvent pour eux d'un mécanisme de survie. » (44 p 30-31)

« La motivation des élèves est au cœur de l'apprentissage. Elle a un effet déterminant sur leur participation aux activités proposées, sur leurs efforts et sur leur persévérance malgré les obstacles qui se présentent. C'est en étudiant la question de la motivation ou du manque de motivation à l'égard des devoirs et des leçons qu'on pourra déterminer le type de travail à privilégier.

Les élèves seront motivés à faire des devoirs et des leçons s'ils y accordent de l'importance et s'ils croient à leur capacité de bien les faire.

S'ils n'en voient pas l'utilité, même s'ils sont sûrs de réussir, ils seront très peu motivés! En revanche, si l'activité les intéresse, mais qu'ils ne se croient pas capables de l'accomplir, ils seront aussi très peu motivés. Dans les deux cas, l'effort sera minimal.» (44 p 30)

3.5. Conclusion

Si les trois conditions sont remplies, alors les devoirs favoriseront l'autonomie et donneront le plaisir d'apprendre et de travailler. Mais ces devoirs-là, existent-ils réellement ?

Si la motivation intrinsèque est assez grande pour faire oublier l'obligation, souhaiter l'activité, celle-ci peut développer le sens de l'effort.

Si les parents renforcent l'obligation, le contrôle; si l'activité n'intéresse pas; si l'enfant a besoin de se détendre; s'il est fatigué par une dure journée; s'il ne comprend pas; s'il sait déjà le faire;... la seule motivation risque d'être externe et le devoir développera un sens de l'effort extrinsèque chez certains et le sens du moindre effort chez d'autres.

3.6. Enquête

Sur 30 enseignants ayant porté un avis à ce sujet (voir modalités de l'enquête p 7),

27 pensent que les devoirs développent au moins un sens de l'effort contre 3;
 13 pensent qu'ils développent le sens de l'effort pour réussir l'évaluation, le test;
 9pour répondre à un besoin intrinsèque utile;
 7par obligation, pour éviter la sanction;
 6parce qu'ils adorent l'activité;
 4pour faire plaisir (aux parents ou à
 l'enseignant)
 3pour répondre à un besoin intrinsèque « inutile »
 1pour être le meilleur, par fierté;
 1pour recevoir une récompense des parents
 (au bulletin par ex.)

Une recherche que publie Bedard-Hô dans un article (41) révèle que seulement 19.3% des enseignants pensent que les devoirs apprennent à aimer davantage l'école et les études. On peut donc supposer aisément qu'il y a une grande majorité d'enseignants qui pensent que les devoirs apprennent à moins aimer l'école.

CONCLUSION

Au risque de me répéter, je vais rappeler ici les idées les plus importantes de mon mémoire. Je les citerai pour vous permettre de vous souvenir des arguments et du contenu exact des idées.

- Les devoirs doivent poursuivre des objectifs valides.
- Leur forme et leur fond ne causeront pas d'effets secondaires néfastes, de conséquences dangereuses.
- Les deux objectifs qui me semblent les plus importantes sont l'AUTONOMIE et le PLAISIR D'APPRENDRE ET DE TRAVAILLER.
- Dans ce souci, l'on veillera à rendre les devoirs formatifs, fonctionnels, différenciés et valorisants.
- Si l'enseignant a une conception constructive de l'apprentissage et qu'il l'applique correctement en classe, les devoirs peuvent être supprimés.
- Le sens de l'effort est la capacité à fournir la dépense d'énergie nécessaire pour atteindre ses objectifs, pour satisfaire ses besoins.
- Les sens de l'effort valides proviennent des motivations intrinsèques, de la motivation de réussir ce que l'on entreprend, celle de faire plaisir, celle de se dépasser et celle provenant de l'obligation INTERNE.
Toutes les autres sont à utiliser avec modération.
- Pour développer le sens de l'effort, il faut habituer l'enfant aux grands efforts.
Pour cela, il est indispensable qu'il accorde de la valeur à la tâche parce qu'elle répond à ses besoins, parce qu'elle a du sens.
Il doit également croire en lui, en ses capacités de réussir. L'estime de soi, la confiance en soi, l'image qu'il a de lui vont influencer fortement ses efforts.

J'espère que ces découvertes vont vous bouleverser autant qu'elles ne l'on fait chez moi. Il me reste plus qu'à les pratiquer. C'est une autre paire de manche !

Ce travail porte bien son nom. En effet, je pense garder « mémoire » de mes découvertes que j'ai CONSTRUITES avec beaucoup de PLAISIR.

Il répondait à un BESOIN INTERNE PROFOND d'éclaircir cette problématique. C'est certainement la raison principale qui peut expliquer mon investissement.

Ce travail a été pour moi un cours de pédagogie très efficace.

BIBLIOGRAPHIE

- 1) LANNOYE C., "Devoirs à domicile : réflexions", Le Ligeur 21, Ligue des familles a.s.b.l., 25 mai 1994, p 2
- 2) LOULIDI S., "J'ai même rencontré des élèves heureux", Le Ligeur 21, Ligue des familles a.s.b.l., 25 mai 1994, p 9
- 3) MOURAUX D., "Calendrier : jours d'ouvertures et menus du jour", Le Ligeur 21, Ligue des familles a.s.b.l., 25 mai 1994, p 32
- 4) DERUMES R., "Devoirs du soir : la leçon à la Maison", Le Ligeur 48, Ligue des familles a.s.b.l., 7 décembre 1994, pp 1-2
- 5) PARENTS ET ENSEIGNANTS, "Devoirs à domicile : parents et enseignants témoignent", Le Ligeur 3, Ligue des familles a.s.b.l., 18 janvier 1995, p 5
- 6) MEIRIEU P., "Les devoirs à la maison", Syros, 1987
- 7) PERRENOUD P., "Métier d'élève et sens du travail scolaire", ESF, Coll. pédagogies, 1994
- 8) LOUIS J-M, "Aidez vos enfants à faire leurs devoirs", Le Hameau, 1988
- 9) PEPINSTER C., "Visite des prisons mentales des enseignants du primaire... à propos des devoirs à domicile", Echec à l'échec n° 96, Confédération Générale des Enseignants CGE), décembre 1993, p 3
- 10) SAINT-AMAND O. et BRODKOM C., "Les devoirs... un peu, beaucoup, à la folie, plus du tout", Echec à l'échec n°96, CGE, décembre 1993, p 3
- 11) PEPINSTER C., "Pas de devoirs au choix mais des activités libres", Echec à l'échec n°96, CGE, décembre 1993, p 8
- 12) MOYNE A., "Un choix possible : Le contrat de paresse ?", Cahiers pédagogiques n°30, janvier 1992, p 29
- 13) LAFONT M., "Au-delà de la carotte et du bâton", Cahiers pédagogiques n° 30, janvier 1992, p 3
- 14) VIAU Rolland, "La motivation en contexte scolaire", De Boeck Université, 1994, p37
- 15) CHARMEUX E., "Les principes généraux d'action "remédiante"", Dialogue n° 69, 1990, p 29
- 16) BASSIS H., "Des maitres pour une autre école : former ou transformer ?", Casterman, 1978, pp 137-138
- 17) DRUET Pierre-Philippe, "Eloge du courage", La Libre Belgique, février 1994
- 18) CLOUZOT O. - BLOCH A., "Apprendre autrement"
- 19) NONY-DUCOM S., "Histoire d'un pas..."

- 20) LAURENT S., "Pour faciliter l'apprentissage", Cahiers Pédagogiques 306, Septembre 92, p 40
- 21) BESLAY M., "Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant", PUF, 1969
- 22) C.R.A.P., "Travailler. Pourquoi pas en classe ?", Syros, 1984
- 23) COLLONVAL P., "Les devoirs à domicile en maternelle...", Echec à l'échec n° 97, janvier 94, p 6
- 24) FREINET C., "L'éducation du travail", Delachaux et Niestlé, col. Actualités pédagogiques et psychologiques, 1978, pp 86-95, pp 105-106
- 25) FRERE L., "Pour mieux enseigner" 1939, pp 35-40 et 124-132
- 26) NATALIS E., "Les ressorts internes de l'éducation", H. Dessain, 1954, pp 139-152
- 27) Frère MAURENTIUS - JOSEPH F.S.C., "Pour vous; Educateurs - Parents", Ecole d'Imprimerie St Luc Ramegnies - Chin, 1973, pp 14-18
- 28) Interview de Charles PEPINSTER, ancien inspecteur
- 29) CLARK F. et C., "Vous et les devoirs de vos enfants", Paris, First, 1991, 231 pages
- 30) Paul ROBERT, "Petit Robert 1", Dictionnaire de 1990
- 31) MORISSETTE D. et GINGRAS M., "Enseigner des attitudes ?", De Boeck Université, Pédagogie en développement, 1989,
- 32) DUMONT J.M., "Pour la pratique d'une pédagogie active, globale, fonctionnelle et interdisciplinaire dans le cadre d'une école chrétienne qui veut éduquer tout l'enfant", CCEMPC, 1991
- 33) Commission scolaire de la JEUNE-LORETTE "Les devoirs, c'est bien ou pas ?", cahiers pédagogiques n° 336, septembre 1995, p 47
- 34) DE KEYSER D., "S'apprendre à écrire-lire par la méthode naturelle de lecture", Le nouvel éducateur n° 51, septembre 93
- 35) JAMBE R. et MASAI-PERL P., "L'éducation de l'affectivité", Bruxelles, Labor, pédagogie efficacité, 1975, 146 pages
- 36) Inspection épiscopale, annexe au B.I. n° 6, nov.-déc. 1976
- 37) MOURAUX Danielle, "L'école Primaire, du tableau noir... aux couleurs de la vie", De Boeck, 1995, Bruxelles
- 38) Coordination des écoles de devoirs de Bruxelles, "Enquête sur les travaux à domicile de l'école primaire, Résultats", janvier 1995
- 39) Coordination des écoles de devoirs de Bruxelles, "Quels devoirs pour quels objectifs ?" Rapport de la journée de réflexion du 24/10/1994

- 40) BROSSARD Luc, “ Le travail personnel de l’élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés ”, Vie pédagogique 96, novembre-décembre 95, p 15
- 40 bis) GOUPIL, Georgette, Catherine, DORE, Micheline FILION et Micheline COMEAU, “ Perceptions d’orthopédagogues sur les causes des difficultés d’apprentissage ”, Québec français, hiver 95, numéro 96, p 49-52
- 41) BEDARD-HÔ Francine, “ Les devoirs et les leçons : état de la question. De ce que révèlent les recherches ”, Vie pédagogique 96, novembre-décembre 95, p 16-18
- 42) DOYON Marcel, “ Enquête de la Direction régionale de la Montérégie ”, juin 1994, Vie pédagogique 96, p 23-24
- 43) ZAYED Raymond et les membres de l’équipe de recherche, “ Enquête ”, Vie pédagogique 96, p 25-27
- 44) MARTIN Lyne, “ Le travail personnel : pour l’apprentissage et la motivation ! ”, Vie pédagogique 96, p 30
- 45) ROYER Egide, “ Le travail personnel : pour qui ? ”, Vie pédagogique 96, p 33-34
- 46) COTE Elizabeth, “ Guide pratique pour les travaux scolaires à la maison ”, Vie pédagogique 96, p 35-36
- 47) ROLLET Brigitte, “ L’évitement de l’effort ”, Cahiers pédagogiques n° 300, janvier 1992, p 34-36
- 48) SIMAR Dominique, “ Les travaux à domicile à l’école primaire, une nécessité ? ”, Travail de fins d’études en vue de l’obtention du diplôme d’institutrice primaire, institut supérieur pédagogique de la Communauté Française à Verviers, année 1993-94
- 49) QUOIDBACH Alain, “ MG3 Sélectionner des objectifs valides ”, cours de pédagogie de ma première année à l’école normal
- 50) Conseil Central de l’Enseignement Fondamental Catholique, “ Programme Intégré ”, Liège, 1993-1994
- 51) TARDIFF Jacques, “ Les enjeux de la motivation en contexte scolaire ”, conférence du 20 mai 1996 à l’université du travail de Charleroi