

A propos de l'aide aux devoirs en français...

Avant de considérer les modalités de l'aide aux devoirs, pour les élèves des classes de sixième et cinquième au collège, il convient de s'interroger sur la notion même de « devoir à la maison, du soir » dans notre discipline :

- que recouvre concrètement l'expression « devoir à la maison » ?
- pour quoi (avec quels objectif et projet ?) ces devoirs sont-ils donnés à faire ?
- comment donner efficacement des « devoirs du soir » ?

1) Que recouvre concrètement, dans notre discipline, l'expression « devoir à la maison » ?

Il s'agit d'une tâche que l'on fixe à l'élève, et qu'il doit effectuer, **hors de la présence du professeur, accompagné ou non par un adulte**, de son entourage familial ou d'une structure particulière d'aide. Les « devoirs du soir » sont donc des **tâches complémentaires à l'enseignement dispensé** dans l'horaire réglementaire. Il convient de réfléchir sur la nature de cette complémentarité entre le cours et les devoirs du soir : ce sera l'objet de la deuxième partie de ce texte.

Considérons les tâches habituellement fixées aux élèves des classes de sixième et cinquième : on peut les classer :

- par opposition entre exercices et devoirs, le devoir étant, essentiellement dans notre discipline, à cet âge de la scolarité, le devoir de « rédaction » ;
- par grands champs de compétences : lecture, écriture, apprentissage des leçons. L'élève doit lire, relire un extrait, une œuvre complète, des textes documentaires, écrire pour répondre à des questions, faire un exercice de grammaire, résumer une recherche documentaire, produire un texte d'expression écrite, apprendre des leçons, des textes (récitation) ;
- par rapport aux activités qui composent l'enseignement du français : les devoirs sont liés à des leçons de langue (grammaire, vocabulaire, etc.), à des séances de lecture analytique (d'extraits ou d'œuvres), d'apprentissage de l'expression écrite (exercice ou devoir complet de rédaction).

2) Pour quoi (avec quels objectif et projet ?) donner des devoirs à la maison ?

Une fois mises de côté les justifications habituelles, qu'elles soient dites (« Tous les autres professeurs en donnent », « Les parents en demandent »), ou non dites (« Pour traiter le programme [ou du moins ce qu'on pense être le programme à la lecture des manuels scolaires] je manque de temps, alors il y a des choses que je leur donne à faire à la maison »), il faut oser poser la question des stricts points de vue didactique et pédagogique pour notre discipline. Qu'attendons-nous des « devoirs à domicile » que nous donnons à faire à l'élève seul ?

On n'entre pas ici dans la polémique, « A quoi servent les devoirs à la maison ? », on s'interroge professionnellement : **en quoi, comment, dans notre discipline, les devoirs à la maison peuvent-ils être des tâches complémentaires à l'enseignement ?**

Il importe de pouvoir nommer ce que l'on fait, et donc de disposer d'une sorte de typologie des devoirs, même si elle est imparfaite à certains égards, classification référée à des visées

Les devoirs à domicile peuvent préparer les séances à venir, renforcer les acquisitions, les acquis des cours qui viennent d'être dispensés (exercices écrits d'application, apprentissage des leçons), prolonger l'enseignement dispensé.

- **Préparer les séances à venir** :

Ces devoirs dits « de préparation » visent à garantir que tous les élèves ont une **information minimale** sur le sujet abordé. Le but est que l'élève ait une connaissance minimale du sujet avant de l'aborder en classe, connaissance qui favorisera la compréhension du cours et peut faire naître l'intérêt. Cette connaissance minimale peut provenir soit de la reprise de séances précédentes de l'année en cours, ou des années précédentes (« *relisez*,

revoyez, reprenez »), soit de recherche nouvelle d'informations (lecture préalable, questions à traiter, recherche documentaire).

Le cas de la lecture analytique

Une préparation de lecture analytique d'extrait consiste en la **préparation du processus de construction de sens, de compréhension et d'interprétation** du sens global. Préparer ce qui aura lieu en classe, l'étude du texte, c'est mettre l'élève en possession des connaissances minimales nécessaires au développement de cette étude : faire acquérir, si elles ne sont pas présentes, quelques informations sur **le sujet, le thème**, assurer des **connaissances référentielles**, notamment littéraires (par exemple valeurs symboliques « serpent », « agneau » etc.). Rappelons ce que dit le document d'accompagnement des programmes de 6^{ème} : « Les textes à étudier doivent être présentés et découverts en classe. Si une préparation a lieu en dehors de la classe elle est conçue comme une approche du texte et ne se substitue en aucune manière à l'étude proprement dite qui, elle, a lieu entièrement en classe. » (II,2)

Or dans notre discipline une pratique s'est répandue, celle des questions dites « de préparation » pour la lecture analytique d'extraits : on utilise les questions présentes dans le manuel, que l'on donne à faire à la maison, ou on distribue un photocopié qui présente les questions. L'élève doit donc répondre seul à des questions de compréhension, de compréhension fine, voire d'interprétation, procéder à des relevés sur un texte qu'il découvre et que souvent il ne comprend pas ou comprend partiellement.

Exemples observés en classe (Correction des questions de préparation du manuel):

« Dieu envoie-t-il le Déluge aux hommes comme une récompense, une vengeance, une menace, un châtement ? »

« Qui raconte, narrateur extérieur ou Ulysse ? »

« Quel son évoqué dans la strophe cette allitération (répétition d'un son provenant d'une consonne) reproduit-elle ? »

« Pourquoi Pénélope est-elle devenue un symbole de patience et de fidélité conjugale ? »

Cette manière de procéder présente de nombreux inconvénients :

- Elle place l'élève dans une situation où il doit traiter seul la tâche, le processus de construction du sens d'un texte et de son interprétation, tâche qui est justement celle de la lecture analytique en classe.
- Elle remplace la démarche de compréhension d'un texte, une réception globale qui s'affine et se rectifie, se complexifie, par une succession de points à traiter par l'élève, et elle décharge l'élève de cette construction d'ensemble en lui donnant à penser que les « choses à comprendre sont celles sur lesquelles il est interrogé » (On se reportera avec profit à l'analyse des résultats des élèves français dans les dernières enquêtes internationales relatives à la lecture et à la compréhension, leur difficulté avec les tâches complexes de compréhension).
- La présentation des questions sous des titres, par exemple « un récit d'aventure », « les interventions divines », qui n'est pas sans rappeler la pratique du commentaire composé, déstructure le texte : un texte, dans sa linéarité, construit naturellement pour celui qui le lit son univers textuel. Cette manière de procéder fait passer les catégories d'analyse littéraire avant la réception par le jeune élève. Un élève peut parfois répondre correctement à ces questions successives et ponctuelles sans être capable de restituer l'économie générale du texte, de raconter l'histoire en montrant qu'il a compris les enjeux. Exemple « Relevez le champ lexical du malheur », « Relevez le champ lexical de l'orage » sans hypothèse de sens global à soutenir.
- Souvent, pour « aider » l'élève, les questions sont « closes » : elle délivrent le sens du texte, et l'élève déchargé de cette tâche de construction de sens doit valider la proposition qui lui est faite : « Pourquoi Dieu épargne-t-il Noé ? », « A quoi voit-on que *Nausicaa* a peur d'*Ulysse* ? »
- La séance d'étude en classe souffre ensuite de ces « questions de préparation ». Les élèves arrivent en classe soit en ayant traité correctement les questions (seuls, ou le plus souvent en ayant repris la réponse d'un adulte ou sur les classeurs de condisciples) et dans ce cas la séance de lecture perd de son intérêt puisque le texte est déjà compris : le plaisir de la découverte, celui de l'investigation ont disparu. Les élèves jeunes ne comprennent pas ce qu'est fondamentalement une démarche d'explication de texte. Soit les élèves ont produit des réponses fausses, et la séance de lecture analytique perd sa dynamique, qui devrait être celle d'une démarche d'enquête, de résolution de situations problèmes, et le cours se transforme en séance de corrigé de questions : les élèves recopient souvent dans l'urgence et sans tout comprendre les « bonnes réponses ».

Il n'y a pas lieu de donner aux élèves à la maison des questions de préparation qui portent sur la compréhension et l'interprétation : c'est en classe, guidés et aidés par le professeur que les élèves dans un travail collectif comprennent et interprètent les textes.

Les tâches de préparation, comme leur nom l'indique, permettent de réunir éventuellement quelques éléments essentiels nécessaires à cette démarche qui aura lieu en classe : contexte, référents, relecture des textes précédemment étudiés. Les directives données par l'enseignant sont à cet âge de la scolarité très précises, et les informations à rechercher sont limitées, les lieux de recherche indiqués.

Si on veut donner des devoirs à la maison en lecture analytique, on utilisera avec profit (voir les rubriques suivantes) les ressources des prolongements de lecture analytique, une fois que le texte a été étudié en classe : écriture de quelques phrases qui développent, reprennent un point de l'étude, demandent d'émettre un point de vue personnel, de retrouver un personnage, etc.

- **Renforcer les acquisitions, les acquis des cours** qui viennent d'être dispensés.

Les devoirs prennent deux formes, la leçon à apprendre et les exercices écrits.

Les exercices écrits d'application

On cherche par la répétition à renforcer des habiletés ou des connaissances nouvellement acquises par la mise en pratique réitérée à obtenir des automatismes. Pour des habiletés comme l'écriture, qu'il s'agisse de la graphie ou de la correction orthographique, la pratique est importante pour des élèves de cet âge : il est nécessaire de **s'exercer**.

- Les exercices écrits dans notre discipline sont majoritairement des exercices de grammaire. L'exercice écrit du soir est un exercice simple, sans piège particulier, tel que pour le résoudre il faille avoir compris et appris la leçon : on est capable dans un contexte semblable (forme de l'exercice, consignes, etc.) à celui des exercices effectués en classe, qui a été observé et analysé en classe, de faire l'exercice. Replacé dans une situation identique l'élève seul peut traiter avec succès l'exercice. La reprise assure l'acquisition, le succès renforce la motivation : à quelques conditions....:

Que déjà en classe la notion nouvelle ait donné lieu à un (des) exercice(s) écrit(s) avec analyse des réponses et des erreurs. Or, actuellement, si la phase d'observation de la langue, des textes, est bien développée, le passage à l'application, à l'exercice est souvent différé au temps des devoirs du soir, quand l'élève est seul. Aucune notion nouvelle ne doit être introduite sans que **des exercices d'application soient faits immédiatement en classe**. Si le travail n'est pas débuté en classe l'élève risque de répéter ses erreurs et celles-ci peuvent s'enraciner. Faire continuer, compléter, améliorer un travail commencé en classe est une piste de travail fructueuse.

- Les exercices mécaniques et répétitifs sont facilement ennuyeux :

On doit d'une part **limiter leur longueur** : les exercices présents dans les manuels sont souvent très longs à faire, beaucoup plus longs que ne le pensent les professeurs. Si la forme de phrase ne change pas (Sujet/verbe/ COD à mettre au passif), si la tâche ne varie pas (verbes à accorder au présent de l'indicatif, sujet antéposé) quel est l'intérêt de proposer 10 phrases au lieu de 5 ? Quel est le gain ? Il n'y a pas de variation de la tâche, cinq entraînements suffisent.

On doit **les compléter par des exercices de prolongement** (voir plus bas) : c'est dans ce type d'exercice que le contexte change (accord dans des phrases interrogatives, passif sans complément d'agent, choix entre imparfait et passé simple etc.) et que l'élève doit utiliser dans une situation nouvelle ou plus complexe (un texte par exemple) ce qu'il parvient à faire dans l'exercice d'application. Sans exercice d'application les élèves les plus faibles trop tôt confrontés aux tâches de transposition échouent, si on se limite aux exercices d'application mécanique les élèves faibles restent cantonnés à leur niveau sans progrès de raisonnement.

- Il faut développer, pour mettre vraiment en œuvre un véritable apprentissage de l'expression écrite, la pratique d'exercices d'entraînement, en continuité avec les exercices faits en classe, qui appliquent ce qui vient d'être appris (expansion, enrichissement, transformation, imitation, etc.) et, par la réitération, en permettent l'acquisition.

L'apprentissage des leçons

Deux types d'apprentissage dans notre discipline, ce qui est appris et récité par cœur (la récitation, des définitions, des paradigmes) et ce qu'il faut savoir pour l'utiliser (reconnaître le personnage principal, identifier une fable, rédiger une lettre, ponctuer un dialogue, etc.). Ils ne doivent pas être confondus : ainsi un élève de Sixième n'a pas à apprendre par cœur les étapes et composantes du schéma narratif, de la situation de communication, les définitions de l'énonciation, du narrateur, en vue d'une interrogation écrite. Sur ces notions il s'agit de compétences à mettre en œuvre et non de récitation... Inversement un élève de 6^{ème} doit savoir écrire, sans hésiter, les formes verbales apprises.

Il convient d'une part d'aider les élèves à comprendre comment ils doivent apprendre, quel type de mémorisation est attendu, en le leur disant, d'autre part de soutenir l'effort de mémorisation quand il ne s'agit pas de « par cœur » : les reformulations progressives au cours de la séance, l'accueil des définitions « en mots d'élèves » puis leur reformulation pour arriver au résumé ou à la définition du manuel, plus économique, toutes les pratiques de

visualisation au tableau et dans les cahiers ou classeurs (couleurs, soulignements, polices diverses), la pratique des mots clés, etc. L'entraînement des élèves à l'anticipation des questions qui pourraient être posées est particulièrement formateur et doit être pratiqué en classe.

On ne peut être sûr qu'il a compris qu'en lui redemandant de dire, voire d'écrire, les choses en d'autres termes que ceux qu'il a entendus, en lui posant des questions sur le sujet, mais en ordre différent de celui qui a été suivi pour l'exposer, ou mieux encore en faisant appliquer les connaissances acquises

Une question mérite enfin d'être posée : **l'étude des textes donne-t-elle lieu actuellement à mémorisation** ? Si l'on voit se développer la pratique des devoirs de questions de lecture, de fin de séquence, qui a sans doute aucun besoin d'être interrogée pour cet âge de la scolarité, on rencontre peu de pratique explicite relative à la mémorisation des textes. On fait apprendre des définitions « d'outils d'analyse de texte », mais qu'en est-il de « ce que dit le texte » ? Or l'acquisition d'une culture, la transmission patrimoniale reposent sur cette mémorisation : cela impliquerait que, dans la préparation par les professeurs des séances d'étude d'extraits et d'œuvres, la préoccupation de la mémorisation existe : que devront-ils retenir de *L'Odyssée*, d'Homère, de la Bible, du *Roman de Renart* ? Que devront-ils garder en mémoire de *L'œil du loup* ? de *La fameuse invasion de la Sicile par les ours* ? Poser la question c'est interroger la conception de l'étude, ses objectifs et sa conduite... Et dépasser les devoirs de fin de séquence sous leur forme actuelle. Il serait utile que les élèves sachent ce qu'ils ont à apprendre sur les textes étudiés.

- **Prolonger l'enseignement dispensé**

On donne des devoirs à faire pour faire utiliser les concepts, les connaissances dans des situations différentes ou plus complexes : le but est de poursuivre l'acquisition de connaissances et de favoriser le développement du raisonnement. Ces travaux de prolongement, exercices et devoirs, sont censés permettre d'étendre les connaissances à de nouveaux concepts. Dans notre discipline on peut considérer que ces travaux sont développés de plusieurs manières :

- des exercices plus complexes en grammaire : le contexte (type de phrases, texte complet, situation d'énonciation etc.) doit conduire à une application plus réfléchie, nouvelle après un raisonnement ; en lecture on peut citer les activités de réécriture, de transposition ;
- le devoir de rédaction, travail synthétique, puisqu'il mobilise des compétences et des savoirs divers, et orienté par une situation d'énonciation imposée ;
- toutes les activités dites « créatives » : débats, affiches, etc.

On peut ici répéter ce qui a été écrit plus haut : sans exercice d'application les élèves les plus faibles trop tôt confrontés aux tâches de transposition échouent, si on se limite aux exercices d'application mécanique les élèves faibles restent cantonnés à leur niveau sans progrès de raisonnement.

3) **Comment donner des « devoirs du soir » ?**

Fixer aux élèves des « travaux à domicile », comme on les nomme parfois par opposition aux travaux en classe, nécessite une réflexion préalable comme tout acte pédagogique. On ne donne pas des devoirs parce que « ça se fait », à la sauvette, quand la sonnerie retentit. Le devoir doit être pensé avec l'heure de cours, dont il est le complément, au moment où est conçu l'enseignement, justement parce qu'il en est le complément. Les devoirs doivent être l'objet d'une réflexion didactique et pédagogique, au même titre que la conception des séquences, l'organisation des études d'œuvres intégrales ou le projet d'apprentissage en expression écrite.

Pour fixer correctement les devoirs à faire par les élèves, il faut à la fois considérer lucidement la question du temps, fixer des tâches que l'élève peut, s'il a suivi correctement les cours, réaliser seul, mettre l'élève en mesure d'effectuer seul la tâche fixée, donner du sens à la tâche, indiquer, quand cela n'est pas évident, comment le travail sera contrôlé, apprendre à l'élève les moyens de s'autoévaluer ou de se faire évaluer par un adulte pour savoir s'il a bien appris sa leçon.

- **considérer lucidement la question du temps, d'un double point de vue : le temps dont les élèves auront besoin pour effectuer la tâche qui leur est fixée d'une part, le temps à prendre sur les heures de cours d'autre part.**

- ◆ **Le temps dont les élèves auront besoin pour effectuer la tâche qui leur est fixée**

Le professeur risque de mesurer inexactement l'effort qu'il demande en réalité à des élèves jeunes : la conséquence déplorable est que les élèves prennent alors l'habitude de n'en préparer qu'une partie, parfois avec l'accord des parents, et surtout que les leçons sont systématiquement reléguées après les exercices parce que si on n'a pas fait son exercice, cela se voit tout de suite alors que la leçon...

Examinons ce résultat d'étude : « En 6^{ème}/5^{ème} la moyenne de temps de travail personnel attendu [c'est moi qui souligne] est de 10h40 par semaine et de 17h en 4^{ème}/3^{ème} » Guillaume, Le temps de travail des élèves, *Education et Formation* N°44 1995. Il convient de considérer ce qu'il est raisonnable d'exiger de jeunes élèves, et d'agir en conséquence. Est-ce bien raisonnable ? Il serait souhaitable qu'une **politique d'établissement** soit mise en place de manière que, au moins, mais c'est déjà trop pour de jeunes enfants, la semaine des collégiens ne dépasse pas celle des adultes (soit le calcul suivant « 35 heures - l'horaire de cours suivis = la durée maximum de devoirs »).

Il faut s'astreindre à **convertir en temps de travail élève (20 mn, ¼ d'heure) toute tâche donnée** à faire en devoir à la maison, et **vérifier** auprès des élèves (qui peuvent avec profit être habitués à se chronométrer) et des adultes qui accompagnent les devoirs, si l'hypothèse que l'on avait lorsqu'on a donné le travail est juste. Le professeur acquiert vite l'habitude de l'estimation juste.

Exemple d'exercice : « *Les virgules ont été supprimées dans ce texte. Rétablissez les* » (14 lignes typographiées, donc beaucoup plus en écriture manuscrite).

Attention particulière :

- il faut lire soigneusement les intitulés des exercices, notamment dans les livres de grammaire, pour mesurer le temps nécessaire : la copie des phrases alors qu'il s'agit juste, par exemple, d'une variation sur les accords ou les formes verbales, (« *Accordez les verbes entre parenthèses avec leur sujet en les conjuguant au présent de l'indicatif* » certes 10 verbes, mais 10 phrases à recopier / *Accordez les adjectifs qualificatifs* même remarque que précédemment). Un travail de réécriture quand on remplace le sujet « le cheval » par « les juments » prend beaucoup de temps. La quantité d'écriture demandée, même s'il s'agit majoritairement de copie, est un indicateur à considérer avec soin.
- les recherches documentaires, si elles ne sont pas bien cadrées, et limitées, demandent beaucoup de temps. Poser des questions bien ciblées, précises.
- l'apprentissage correct d'une leçon ou d'une récitation demande un temps certain qui est très souvent sous-évalué.

◆ **Le temps à prendre sur les heures de cours**

- d'abord pour donner le travail en l'expliquant (voir plus bas) : écrire au tableau les références ou donner les consignes écrites sur le travail à faire, donner le temps de l'écrire correctement dans le cahier de textes, ou distribuer les consignes photocopiées, procéder aux explications indispensables prend du temps sur la séance.
- puis lors de la séance suivante contrôler le travail et le corriger.
Il faut, dans ces premières classes du collège, que tout travail soit l'objet d'un contrôle, même simple coup d'œil en passant pour l'écrit, d'une correction, et d'une valorisation, faute de quoi des élèves jeunes considèrent qu'ils ont travaillé à fonds perdu, et prennent l'habitude de copier sur leurs condisciples ou de ne pas faire le travail demandé.

Si on veut que ce travail fait hors de la présence du professeur soit utile, il ne suffit pas lors de la correction de donner les réponses justes (substitution du juste au faux), mais il faut engager une démarche d'explication, d'analyse des erreurs, pour permettre à ceux qui se sont trompés de comprendre l'origine de leurs erreurs. Cela nécessite une conduite de correction collective.

Au total si on veut prendre au sérieux les devoirs à la maison, à la fois au moment où on les prescrit et au moment où on les contrôle, cela représente un temps important. Dans un article « *Les devoirs à domicile. Des tâches sans tâche ?* » le chercheur suisse Laurent Dubois estime à 1/5 du temps scolaire le temps dévolu aux devoirs.

Donc deux questions à garder en mémoire et à traiter sérieusement :

- Combien de temps l'élève va-t-il devoir consacrer à cette tâche ?
- Combien de temps pris sur la séance pour donner le travail et sur la séance suivante pour le contrôler et corriger ?

Attention particulière :

- aux recherches documentaires mal cadrées, et surtout peu utilisées en classe, peu valorisées, et dont on n'a pas le temps de parler au cours de la séance ;
- aux exercices de grammaire trop longs dont on ne corrige que quelques phrases ;
- aux corrections de questions de texte (on ne s'interroge pas ici sur l'utilité de ces questions) qui se limitent à la copie de la réponse ;
- aux séances de lecture prisonnières dans leur déroulement de l'ordre des questions.

● **fixer des tâches que l'élève peut, s'il a suivi correctement les cours, réaliser seul**

En quittant la classe l'élève doit savoir pourquoi il apprend telle leçon, comment il peut le faire, comment il peut contrôler ou faire contrôler par un adulte qu'il sait la leçon, et comment et sur quoi il sera interrogé.

Ne pas confondre exercices d'application et exercices de prolongement (voir plus haut) : ne pas présenter comme des exercices d'application des exercices de prolongement qui impliquent l'emploi de connaissances et de compétences dans un contexte nouveau, déroutant. Passer trop tôt au prolongement quand la stricte application n'est pas maîtrisée est facteur d'échec.

Exemple :

« Recopiez les phrases en mettant au pluriel le groupe en italique. Vous soulignerez en bleu les groupes en gras qui changent et en rouge les groupes en gras qui ne changent pas ».

Les compétences mobilisées dépassent largement la simple capacité à accorder.

« Recopiez les phrases en numérotant 1 l'auxiliaire avoir, 2 le participe passé, 3 le COD sur ce modèle :

Quels animaux as-tu apprivoisés ?

3 1 2

Suivent six phrases sur le même modèle (« Quels films avez-vous vus ? » etc.) puis, tout à-coup, une phrase : « Ces personnes je les ai rencontrées », qui place l'élève dans une situation nouvelle, très difficile pour l'élève faible, si cela n'a pas été déjà travaillé en classe.

Dans le cas de lectures d'œuvres complètes, les élèves de 6^{ème} doivent être accompagnés, soutenus, si on veut sortir de l'utopie pédagogique de la lecture par tous les élèves, en autonomie, du livre : l'aide au devoir qu'est cette lecture doit prendre des formes variées (lecture fractionnée, temps de résumé, etc.) assurées en cours et non systématiquement confiées aux « intervenants du soir ».

- **mettre l'élève en mesure d'effectuer seul la tâche fixée.**

- expliciter, faire expliciter par les élèves le lien entre la tâche et le cours : au moment où la séance s'achève il faut faire ouvrir les livres pour explorer le manuel si on ne l'a pas utilisé durant la séance, donner les directives sur la façon d'apprendre, sur les rapports avec ce qui vient d'être fait en classe.
- vérifier la compréhension de la consigne qu'on a donnée ou qui est présente dans le manuel : reformulations de la consigne en d'autres termes, expressions dans les mots de l'élève, explication des mots du livre différents de ceux qu'on a employés en cours.

Soit la tâche fixée en devoir est semblable à une tâche déjà effectuée en classe : on le fait préciser tout particulièrement pour les exercices d'étude de la langue. Livre ouvert à la page de l'exercice « C'est comme celui que nous avons fait ». Si ce travail est semblable à un travail déjà effectué lors de séances antérieures, particulièrement en lecture analytique, faire rappeler « C'est le même travail que celui que vous avez déjà fait à propos du Loup et l'agneau ».

Soit la tâche diffère, et on explique la différence en ramenant du non-connu à du déjà connu « Là il faut faire l'exercice de conjugaison mais dans le sens contraire ». « Vous écrirez une phrase pour résumer chaque paragraphe de l'histoire. Ce n'est pas une rédaction vous ne pouvez pas inventer ce que vous voulez ».

Eviter de tenir pour acquis que l'élève à la maison dispose de tout le matériel nécessaire (dictionnaires, atlas, internet,) pour effectuer ses travaux.

- **donner du sens à la tâche : indiquer le « pour quoi » de ce travail.**

Il est nécessaire, pour que l'élève fasse intelligemment, et donc de manière profitable pour lui, ses devoirs, qu'il comprenne pour quoi il les fait : cela passe par une explicitation donnée par le professeur.

« Pour jeudi vous relirez le texte que nous avons étudié aujourd'hui. Jeudi nous étudierons un nouveau texte. Vous pourrez le comparer avec celui-ci » ou « Vous relirez le texte plusieurs fois en faisant bien attention aux paroles du loup aux petites filles ». « Dans l'exercice il y a 10 phrases à mettre au passé simple : c'est pour vous entraîner, il n'y a pas que des verbes du premier groupe ».

Attention particulière :

Les tâches de lecture ou de relecture doivent être données avec un but explicite : la manière de lire, les stratégies mises en œuvre dépendent du but assigné à la lecture.

Il faut expliquer aux élèves pourquoi certains exercices de grammaire, qui sont souvent perçus comme répétitifs et sans intérêt, sont donnés (« que vous fassiez seuls et de plus en plus vite ce que nous venons d'apprendre »).

Rétroaction, récompenses, commentaires.

- **indiquer, quand cela n'est pas évident, comment le travail sera contrôlé.**

Cette question se pose particulièrement à propos des leçons avec des consignes peu claires parfois pour de jeunes élèves « Revoir les verbes devoir et pouvoir aux temps de l'indicatif », « Réviser la séquence sur l'Odyssée ».

« Pour vendredi vous devez revoir les verbes « devoir » et « pouvoir » aux temps de l'indicatif que nous avons étudiés aujourd'hui. Vous serez interrogés : il ne faudra pas réciter tout le verbe dans l'ordre. Je vous donnerai une forme verbale et vous l'analyserez comme nous avons fait aujourd'hui. Ou bien je vous dirai le temps et la personne et vous devrez trouver la forme verbale » ou « Vous devrez créer des phrases avec des verbes au temps que je vous dirai ».

« Il y aura une interrogation de contrôle sur l'Odyssée : vous devez relire votre cours dans le classeur. Il y a des choses à savoir par cœur, celles que nous avons encadrées (soulignées, écrites en vert, etc.) et des choses à retenir sans les savoir mot à mot, ce sont les histoires racontées. Il faut être capable de raconter ces épisodes. Je peux par exemple vous demander de résumer l'épisode du cyclope, ou la ruse de Pénélope. Je peux aussi vous demander le nom de l'auteur, ou de la patrie d'Ulysse »

● **apprendre à l'élève les moyens de s'auto-évaluer ou de se faire évaluer par un adulte pour savoir s'il a bien appris sa leçon :**

- lui apprendre à différencier récitation, et restitution ;
- l'engager à anticiper les questions qui pourraient lui être posées.

Donc donner des devoirs à faire en dehors des heures de cours pour un professeur de français c'est pouvoir répondre à ces questions :

Dans quel but ? En quoi ces devoirs sont-ils complémentaires de mon enseignement ? S'agit-il de préparation, application ou prolongement ?

Quelle durée prévisible pour l'élève ? En écriture et pour l'apprentissage des leçons.

Combien de temps de cours vais-je consacrer pour donner, contrôler, corriger ce travail ?

Qu'ai-je fait pour rendre l'élève capable d'effectuer la tâche ?

Le manque de travail personnel des élèves est constamment dénoncé par les enseignants et mis en relation avec l'échec scolaire. On a ici essayé de voir comment on pouvait penser la question des devoirs à la maison. Un bilan pédagogique établi au Québec fait état des observations faites par un groupe d'enseignants travaillant pour un service téléphonique d'aide aux devoirs (ligne mise à disposition des élèves dans plusieurs districts). « La majorité des élèves ont de la difficulté à faire leurs devoirs parce que les consignes ne sont pas claires ou qu'ils ignorent où aller chercher l'information. Cette expérience fait ressortir que beaucoup de ces élèves réussissent à faire leurs devoirs lorsque l'enseignant en ligne les aide à situer le travail par rapport à ce qui a été vu pendant le cours ».

En guise de conclusion, quelques principes essentiels :

La parole professorale a naturellement toujours plus de poids auprès de l'élève que celle d'autres intervenants, si compétents soient-ils pour l'accompagnement des devoirs : il revient donc au professeur de dire cette parole qui institue les devoirs, leur donne du sens et aide l'élève. C'est **prendre au sérieux ce travail supplémentaire.**

Plutôt qu'une séance méthodologie décontextualisée en début d'année, **une attention régulière lors de chaque exercice, en classe** et en devoir du soir, est plus utile. Il faut intégrer l'aide méthodologique dans la démarche ordinaire de la classe (« Que devez-vous faire ? Comment allez-vous procéder ? Avons-nous déjà fait un travail semblable ? Que retenons-nous ? » etc.). Cela ne prend pas beaucoup de temps, et est d'un grand profit.

La question des devoirs ne se pose pas après la conception du cours : le choix du travail qui sera fait en dehors de la classe est à traiter **quand on conçoit son enseignement**, sa séance, par rapport aux connaissances et compétences que l'on veut faire acquérir aux élèves.