

Haute École Pédagogique
Fribourg

Une école sans devoirs ?

Les arguments d'hier et d'aujourd'hui

Exemple de l'École Ferrer de Lausanne

Nadine Kara et Marine Progin

Travail de Bachelor effectué sous la supervision de Stefanie Meier

Avril 2024

Remerciements

Nous tenons à remercier notre tutrice qui nous a suivies et orientées tout au long de notre travail.

Nous remercions également le CIRA (Centre International de Recherches sur l'Anarchisme) de Lausanne qui nous a transmis les *Bulletins de l'École Ferrer* de Lausanne ainsi que quelques références.

De plus, nous voulons saluer l'unité d'enseignement et de recherche (UER – enseignement, apprentissage et évaluation) de la HEP de Lausanne qui a répondu à nos questions lors d'un échange de mails.

Enfin, nous disons merci à nos proches qui ont pris le temps de relire notre travail.

Résumé

À partir de l'expérience de l'École Ferrer de Lausanne (1910-1919) et de ses principes pédagogiques, au rang desquels figure la suppression des devoirs, ce travail de Bachelor analyse les différents arguments autour de cette question. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure les réflexions menées autour de cette pratique pédagogique à l'École Ferrer recourent les préoccupations actuelles. Pour ce faire, nous avons analysé les *Bulletins de l'École Ferrer* ainsi que des textes plus actuels sur cette question. Nous avons ainsi mis en évidence les grands arguments en faveur ou en défaveur des devoirs et nous les avons classés en cinq catégories : reproduction des inégalités, respect du rythme de l'enfant, consolidation des acquis / rendement scolaire, autonomie et lien école-famille. La méthode historique couplée à l'analyse critique du discours nous ont permis de mettre en évidence comment certains arguments en faveur des devoirs ont fait pencher la balance au point que les devoirs constituent une pratique courante et inscrite dans la loi. Mais cette légitimation comporte aussi des conditions pour définir ce qu'est un « bon » devoir.

Mots-clés : anarchisme, éducation intégrale, devoirs, École Moderne, École Ferrer.

Remarque préliminaire : écriture inclusive :

Tout au long de ce travail, nous avons utilisé l'écriture inclusive lorsque cela s'y prêtait (utilisation du point médian et de doublons masculin/féminin séparés par une barre oblique). Malgré tout le soin que nous y avons apporté, il est néanmoins possible que certains termes aient échappé à notre vigilance. Nous tenons à relever certaines exceptions :

- Lorsque nous sommes sûres du sexe de la personne, nous avons employé le genre grammatical correspondant.
- Lorsque nous évoquons des événements du passé, nous utilisons les termes de cette époque et nous n'utilisons alors pas l'écriture inclusive.
- Pour des soucis de place et de lisibilité nous utilisons le masculin générique dans les annexes.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Cadre théorique	2
2.1. Anarchisme	2
2.2. Contexte historique	3
2.3. L'éducation selon les anarchistes	3
2.4. Création de l'École Ferrer de Lausanne	6
2.5. « Devoirs » : définition et historique	7
2.6. Les devoirs dans les écoles libertaires	8
2.7. Discussions actuelles au sujet des devoirs.....	8
2.8. Synthèse théorique des arguments	9
2.9. Problématique.....	10
3. Méthode	11
4. Présentation des sources.....	14
4.1. Bulletin de l'École Ferrer de Lausanne	14
4.2. Le Réveil socialiste-anarchiste	14
4.3. Textes actuels.....	15
4.4. Textes de loi	16
5. Synthèse des arguments.....	18
6. Analyse critique du discours et interprétation.....	21
6.1. Argument de la reproduction des inégalités.....	24
6.2. Argument du respect du rythme de l'enfant	27
6.3. Argument de la consolidation des acquis/rendement scolaire	29
6.4. Argument de l'autonomie	31
6.5. Argument du lien école-famille	35
7. Discussion	38

8. Conclusion	41
Table des illustrations	43
Table des tableaux	43
Références	44
Sources	49
Bibliographie	50
Annexes.....	51
Annexe 1 : emploi du temps à La Ruche	51
Annexe 2 : listes des arguments.....	52
Annexe 3 : analyse Voyant Tools	69
Annexe 4 : fréquence des mots BEF	72
Annexe 5 : synthèse des arguments.....	73
Annexe 6 : instructions de la DICS.....	74
Annexe 7 : règlement scolaire Vaud	79
Déclaration sur l'honneur	80

1. Introduction

Imaginez une école dans laquelle examens, notes, classement et devoirs seraient supprimés, où l'enseignement répondrait aux intérêts des élèves et qui aurait pour but de former des esprits libres... Cela paraît sans doute utopique ? Pourtant, c'est l'expérience qui a été menée à Lausanne entre 1910 et 1919, à l'École Ferrer, inspirée par les principes énoncés par Francisco Ferrer. Cet éducateur anarchiste espagnol avait créé des Écoles Modernes¹, ouvertes à tous, qui s'affranchissaient de la tutelle de l'Église et de l'État. Si certains de ces principes peuvent paraître désuets aujourd'hui, comme la co-éducation des sexes, d'autres en revanche sont toujours source de débats.

Parmi les innovations pédagogiques mises en œuvre dans cette école, il y a notamment la volonté de ne pas donner de devoirs. Cette question des devoirs à la maison est toujours âprement discutée et questionne les enseignant·e·s sur le terrain. Nous examinons dans ce travail les arguments au sujet des devoirs utilisés lors de deux époques, afin de voir dans quelle mesure les réflexions qui sous-tendent les innovations mises en œuvre à l'École Ferrer recourent aux préoccupations actuelles.

Tout d'abord, le cadre théorique nous permet de poser une compréhension commune des différents concepts présentés dans ce travail. Puis, la méthode historique contribue à dégager les principaux arguments utilisés dans les textes anciens et actuels. Grâce à l'analyse critique du discours, nous examinons comment ces arguments sont rédigés et leur degré d'importance. Nous discutons ensuite des résultats obtenus et nous nous intéressons aux préconisations institutionnelles en la matière. Enfin, nous concluons ce travail par un résumé des principaux résultats, une évocation des limites rencontrées et des réflexions plus personnelles sur notre métier.

¹ Nous précisons que tout au long de ce travail nous utilisons « Écoles Modernes » pour désigner les écoles créées par Francisco Ferrer en Espagne tandis que « École Ferrer » désigne l'établissement créé par Jean Wintch à Lausanne.

2. Cadre théorique

2.1. Anarchisme

Il nous paraît important de définir, dans un premier temps, le concept même de l'anarchisme car il est en vérité assez éloigné de la représentation que l'on peut en avoir, à laquelle on associe le « refus de toute autorité, toute discipline et toute règle dans la vie » (Centre national de ressources textuelles et lexicales – CNRTL, 2012), ce qui mènerait donc au désordre, au chaos.

Selon David Miller (cité par Allain, 2018), l'anarchisme est un courant de pensée qui trouve son origine dans le mouvement des Lumières, tout comme le libéralisme et le communisme. L'anarchisme s'est principalement développé au 19^e siècle, trouvant dans les luttes du mouvement ouvrier un terreau favorable. Il se base sur une critique de la société bourgeoise capitaliste. Il vise l'émergence d'une société alternative, conciliant liberté individuelle et collective, où la solidarité et la recherche du consensus seraient prépondérantes. Parmi les thèmes récurrents, on trouve le refus de l'autorité arbitraire², et donc le rejet de l'État, la démocratie représentative. En ce sens, la définition de Pierre-Joseph Proudhon³ « L'anarchie, c'est l'ordre sans le pouvoir »⁴, reprise par Baillargeon (2008), résume ce point de vue. En effet, étymologiquement parlant, le mot anarchie, provenant du grec ancien, est constitué d'un préfixe privatif « an » et de « archos » qui signifie pouvoir, commandement ou autorité. Factuellement, cela décrit une situation dans laquelle le pouvoir est absent, sans pour autant préjuger de son refus.

Nous tenons à préciser que nous utilisons les termes « anarchisme » et « libertaire » comme synonymes. Nous suivons ainsi l'idée des anarchistes français qui se sont approprié ce terme afin de pouvoir poursuivre leurs activités de propagande interdites à la fin du 19^e siècle.

² Ce qui ne signifie pas le rejet de toute autorité, l'existence et la pertinence d'expert·e·s demeurant admise. Dans le contexte de notre travail sur l'École Ferrer, cela pourrait expliquer pourquoi l'autorité du maître d'école n'est pas tellement remise en cause étant donné qu'elle est limitée dans le temps et qu'elle est instituée d'un commun accord.

³ Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) : typographe, polémiste et journaliste français. Il demeure l'unique penseur révolutionnaire du 19^e siècle provenant de la classe ouvrière. Il se revendique comme anarchiste dès 1840, ce qui en fait un des précurseurs de ce mouvement. Pour lui, la domination bourgeoise résulte de la combinaison de la puissance politique incarnée par l'État, économique incarnée par le Capital et religieuse incarnée par l'Église. Selon lui, ces trois formes de puissance doivent être combattues simultanément pour amener un changement dans la structure sociale et ainsi aboutir à la formation d'une société plus égalitaire (Manfredonia, 2007).

⁴ Cette formule n'est pas de Proudhon lui-même, elle est tirée de son ouvrage *Qu'est-ce que la propriété ?* (1840) : « quoique très ami de l'ordre, je suis, dans toutes les forces du terme, anarchiste. »

2.2. Contexte historique

Nous décrivons dans un deuxième temps le contexte historique dans lequel les idées anarchistes et le mouvement libertaire se sont développés.

La Révolution industrielle marque la prise de conscience de la classe ouvrière qui s'organise, à travers des syndicats et/ou des partis, afin d'améliorer ses conditions d'existence. Ces revendications ont été portées par des organisations d'obédience socialiste, communiste mais aussi anarchiste, via le phénomène d'anarcho-syndicalisme.

Ce dernier repose sur trois points :

- Préconisation de l'action directe⁵, rejet du centralisme et promotion de la liberté d'association.
- Affirmation de l'internationalisme de classe pour lutter contre les revendications nationalistes émanant des États-Nations.
- Promotion de la grève générale comme instrument de la transformation sociale et voie d'accès à une société libertaire.

La rencontre entre les idées libertaires et les revendications ouvrières se produit au sein de l'Association Internationale des Travailleurs (AIT).

Avant le début de la Première Guerre mondiale, les anarchistes croyaient fermement à la possibilité d'un changement social radical dans un avenir proche, même s'ils étaient en désaccord sur les moyens d'y parvenir. Le déclenchement du conflit oblige le mouvement anarchiste à un certain nombre de remises en question.

2.3. L'éducation selon les anarchistes

Il peut paraître étonnant que le mouvement anarchiste, qu'on imagine facilement comme ennemi de l'État et de l'autorité en général, se soit intéressé à la question de l'éducation. Mais cet intérêt est somme toute assez logique, si l'on considère que pour certains militants, l'avènement d'une nouvelle société n'est possible que si les individus ont été préalablement éduqués à la liberté et à l'entraide. Pour ce faire, l'éducation anarchiste doit poursuivre cinq caractéristiques : « Elle doit être intégrale, polytechnique, rationnelle, émancipatrice et permanente » (Baillargeon, 2001).

⁵ Action d'un individu ou d'un groupe, sans délégation de pouvoir à un tiers, en vue de modifier un rapport de force et d'aboutir à un changement de situation. L'action directe peut prendre différentes formes, dont la violence n'est pas exclue (*Alternative libertaire*, 2008).

Examinons plus en détail ce que recouvrent ces cinq principes.

Une éducation intégrale

C'est Paul Robin⁶ (cité par Manfredonia, 2007) qui décrit de manière pertinente l'éducation intégrale : il s'agit d'un enseignement à la fois physique, intellectuel et moral. Cet enseignement vise :

- La promotion de la santé physique. C'est pour cette raison qu'on trouve ce type de préoccupations à l'École Ferrer : promotion de l'école en plein air, excursions, attention portée à l'hygiène et à la santé des élèves.
- Le développement des organes des sens. Ainsi, le dessin est vu comme « le moyen d'expression le plus propre à l'enfant » (Manfredonia, *ibid.*). Il favorise le sens de l'observation et constitue une activité privilégiée tant à l'orphelinat de Cempuis, dirigé par Paul Robin, qu'à l'École Ferrer.
- Le développement intellectuel du jugement, de la mémoire et de l'imagination. Dans l'éducation intégrale, c'est l'attitude vis-à-vis du savoir qui prime, c'est-à-dire que l'individu devrait chercher à étendre ses connaissances plutôt que de faire la démonstration d'un savoir encyclopédique/érudit.
- L'éducation morale. Celle-ci est issue de la combinaison d'un enseignement basé sur les sciences et d'une vie en commun, dans laquelle l'entraide, l'égalité et la justice sont promues.

Une éducation polytechnique

Cela fait référence à la « polytechnie de l'apprentissage » de Proudhon (cité par Manfredonia, 2007). Cette éducation initie l'élève à une multitude de travaux manuels. En les réhabilitant, cela offre de plus l'avantage de faire cesser la passivité des enfants, d'équilibrer éducation intellectuelle et activité manuelle et de former un homme complet/une femme complète. En outre, cette éducation manuelle a pour objectif de développer l'autonomie de l'individu, en lui permettant de maîtriser un processus de production dans sa globalité. Par conséquent, elle lutte également contre le morcellement des tâches imposé par l'industrie et dont les travailleurs·euses ne voient pas le sens général.

⁶ Paul Robin (1837-1912) : pédagogue et anarchiste français. Il dirige l'orphelinat de Cempuis entre 1880-1894 et y met en œuvre les principes de l'éducation intégrale. Il est également membre de la Première Internationale. Paul Robin a influencé d'autres pédagogues comme Sébastien Faure, Francisco Ferrer et Jean Wintch (Le Maitron, *Dictionnaire des anarchistes*, 2022).

Une éducation rationnelle

L'autorité de la science est la seule à laquelle les pédagogues anarchistes sont prêts à se soumettre, c'est pourquoi ils promeuvent un enseignement positif, à caractère scientifique et rationnel. Cela permet en outre de lutter contre l'enseignement religieux prodigué par l'Église et celui à visée nationaliste dispensé dans les écoles publiques (propagande étatique). Dans les écoles libertaires, c'est en effet l'enseignement des sciences exactes (mathématiques, physique) qui est privilégié ; l'enseignement des sciences humaines, notamment l'histoire, semble plus difficile car il est plus perméable aux influences nationalistes et/ou religieuses.

Une éducation émancipatrice

Pour les anarchistes, le but de l'éducation est de « former des individus libres, agissant d'eux-mêmes et ne se laissant plus déterminer par le milieu ambiant ou les préjugés autoritaires » (Manfredonia, 2007). Cette émancipation est vue comme un préalable à la transformation de la société, dans laquelle il n'y aurait plus une classe sociale en dominant une autre. L'émancipation de l'individu est une conséquence de l'éducation intégrale car il aura appris à exercer son jugement en toute indépendance.

Remarquons que dans une perspective libertaire, la liberté de l'individu n'est pas sans limite car elle doit respecter celle des autres. Ainsi, l'éducation prépare à une vie sociale, dans laquelle l'exercice de la liberté individuelle s'accorde au respect de la liberté de tous les autres (Baillargeon, 2001).

Une éducation permanente

L'évolution des mentalités étant un préalable au changement social, il est nécessaire de former les enfants mais également les adultes. C'est par le changement individuel que la société pourra évoluer. C'est pourquoi les éducateurs anarchistes préconisent la formation tout au long de la vie. On retrouve cette préoccupation dans les initiatives des Écoles Modernes et de l'École Ferrer, invitant les familles à des conférences ou à des ateliers menés dans les locaux de l'école.

À ces cinq caractéristiques, il nous paraît important d'en ajouter trois autres que nous mettons en évidence ci-dessous :

- L'éducation libertaire prône la **co-éducation des sexes** : c'est une éducation qui s'adresse à tous, garçons et filles, étant donné que les anarchistes visent l'émergence d'une société nouvelle, où les rapports de domination auraient

disparu : domination entre classes sociales mais aussi domination entre sexes. Selon Bakounine (cité par Bremand, 1992) : « L'instruction (...) doit préparer chaque enfant des deux sexes aussi bien à la vie de la pensée qu'à celle du travail, afin que tous puissent également devenir des hommes (*sic*) complets ».

- La **coopération** est préférée à la compétition. C'est pourquoi certaines écoles, dont l'École Ferrer, ont fait le choix de ne décerner ni notes, ni diplômes et de ne pas introduire de système de discipline (ni punitions, ni récompenses). En outre, on constate qu'une vie de communauté est encouragée autour de ces écoles, à travers l'organisation de fêtes pédagogiques ou autres événements fédérateurs. La solidarité et l'entraide entre élèves sont fortement encouragées, comme à l'orphelinat de Cempuis par exemple, où les élèves plus âgés devaient assister les élèves plus jeunes.
- Les éducateurs anarchistes évoquent enfin le principe d'**éducabilité** de l'individu. Pour eux, n'importe qui a droit à l'éducation. C'est pourquoi ils proposent des plans d'éducation applicables à tous. Ils utilisent des méthodes particulières qui ont en commun une grande simplicité, ce qui est motivé par le fait de faciliter l'accès au savoir au plus grand nombre. Par exemple, la sténographie ou la méthode de musique « Galin-Paris-Chevé » ont été utilisées à l'orphelinat de Cempuis (Bremand, *ibid.*) comme à l'École Ferrer (BEF n°16, février 1918, p.6), avec plus ou moins de réserves.

2.4. Création de l'École Ferrer de Lausanne

Cette école ouvre en 1910, à l'initiative du médecin lausannois Jean Wintsch⁷ et des ouvriers militants anarchistes qui souhaitent créer un établissement alternatif pour contrebalancer la généralisation par l'État de l'enseignement primaire public, laïque et obligatoire (Wintsch & Heimberg, 2009). Le but est de proposer une école libertaire pour les enfants issus de milieux ouvriers « qui saurait s'adresser à eux et contribuer à leur émancipation » (Wintsch & Heimberg, *ibid.*). Cet établissement porte le nom de Francisco Ferrer⁸, donné en hommage à l'anarchiste espagnol, exécuté un an plus tôt. En plus

⁷ Jean Wintsch (1880 - 1943) : médecin et représentant du mouvement libertaire suisse du début du 20^e siècle. Il contribue notamment au journal anarchiste genevois *Le Réveil*. Après la fermeture de l'École Ferrer en 1919, il officie comme médecin des écoles de Lausanne en 1931 et intègre la Commission scolaire. Dans ce rôle, il renforce le service des infirmières scolaires et développe les colonies de vacances. Il continue de publier des articles sur l'hygiène et la pédagogie (Le Maitron, *Dictionnaire des anarchistes*, 2021).

⁸ Francisco Ferrer (1859-1909) : libre-penseur, franc-maçon et pédagogue libertaire catalan. En 1901, il ouvre la première École Moderne à Barcelone pour offrir une éducation affranchie de la tutelle de l'Église et

d'attribuer à cette école le nom de Ferrer, Jean Wintsch y applique les principes mis en œuvre dans les Écoles Modernes (coéducation des sexes, enseignement rationnel, autonomie, entraide) et reprend l'idée de faire paraître des bulletins réguliers rendant compte de l'activité de l'établissement.

Cette expérience durera jusqu'en 1919, date à laquelle l'école ferme, suite à la difficulté de recruter du personnel enseignant dans le contexte de l'après-guerre.

Pédagogiquement, Jean Wintsch s'inspire de ce qui a été fait par Paul Robin à l'orphelinat Prévost de Cempuis et qui a également cours à La Ruche de Sébastien Faure.

2.5. « Devoirs » : définition et historique

Comme nous nous intéressons plus précisément à la thématique des devoirs, il nous paraît pertinent de proposer une définition de ce que sont les devoirs et d'en retracer un bref historique.

Nous avons cherché dans un premier temps quelles définitions des devoirs proposaient les dictionnaires les plus répandus. Ainsi, le Larousse en ligne propose : « travail, exercice d'écolier qui se fait par écrit et en dehors des cours ». Le Robert en ligne définit les devoirs comme : « exercice scolaire qu'un professeur fait faire à ses élèves ». Enfin, le CNRTL (2012) décrit les devoirs comme : « exercices scolaires qu'ont à faire les élèves dans un lycée, un collège, une école ».

Ce qui est intéressant dans ces trois définitions, c'est que l'on retrouve plusieurs dimensions de ce que sont des devoirs (Qui les donne ? Où, quand et comment sont-ils faits ?). En synthétisant ces définitions, et afin que la notion de « devoirs » soit claire pour toute la suite de ce travail, nous en proposons une définition personnelle. Nous entendons par « devoirs » des exercices, à l'oral ou à l'écrit, donnés par l'enseignant·e et réalisés en dehors du temps scolaire.

Historiquement, le fait que les élèves aient des devoirs n'est pas nouveau. Ainsi, des tablettes de l'époque sumérienne (il y a 4000 ans) attestent que des apprenants avaient déjà des tâches à accomplir en dehors de leur lieu et temps de formation (Rayou et al., 2009).

de l'État. En 1909, accusé d'être un des initiateurs des émeutes de la Semaine tragique en Espagne, il est condamné à mort suite à un simulacre de procès et exécuté le 13 octobre 1909 (Le Maitron, *Dictionnaire des anarchistes*, 2021).

Avec la généralisation progressive de l'obligation scolaire dans les différents pays d'Europe au 19^e siècle, les devoirs ont acquis le statut d'élément inhérent de l'activité pédagogique. Les devoirs sont ainsi vus comme une occasion supplémentaire de s'exercer et seraient susceptibles d'inculquer le sens de la discipline aux élèves, comme le relèvent les textes de Chouinard et al. (2006) et Marzano & Pickering (2007), intégrés à notre corpus. Cependant, le fait que l'apprentissage soit supposé résulter d'une pratique répétitive est rapidement remis en cause. Par conséquent les devoirs, tels qu'ils sont donnés à l'époque, sont également interrogés.

Si rien ne semble changer dans la première moitié du 20^e siècle, les autorités s'emparent de cette question dans sa seconde moitié. Ainsi, une circulaire ministérielle française de 1956 prévoit que : « Aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe » (circulaire du 29 décembre 1956). En Suisse, il n'est pas fait mention explicite des devoirs dans les lois scolaires des cantons de Fribourg et Vaud avant les années 2010. Depuis lors, le fait que les enseignant·e·s donnent des devoirs est acté dans les lois scolaires et/ou les règlements d'application. Pour Fribourg, les modalités des devoirs (durée, échéances, forme, ...) sont en outre précisées dans des instructions officielles publiées par la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS).

2.6. Les devoirs dans les écoles libertaires

Nous constatons des pratiques différentes dans ce domaine. En effet, dans les Écoles Modernes et à l'École Ferrer, il y a une volonté délibérée d'avoir une école sans devoirs. Nous étudierons les arguments justifiant ce choix ultérieurement (cf. chapitre 5). Nous n'avons pas trouvé d'informations sur ce thème pour l'orphelinat de Cempuis, mais nous avons constaté qu'une heure de devoirs était organisée à La Ruche de Sébastien Faure (cf. annexe 1). Ce dernier exemple est intéressant car cet établissement est contemporain de l'École Ferrer.

2.7. Discussions actuelles au sujet des devoirs

Nous l'avons évoqué, la question des devoirs occupe plus de place dans les débats autour de l'école dans la seconde moitié du 20^e siècle. Pour plus de pertinence dans le cadre de ce travail, nous nous sommes attachées à utiliser des sources plus actuelles et ne pas remonter avant l'an 2000.

La vingtaine d'années qui s'est écoulée, et dont nous avons examiné une partie de la littérature à ce sujet, n'a pas permis d'apporter une réponse tranchée. En effet, les nombreuses sources consultées offrent une position nuancée et mentionnent des arguments en faveur des devoirs aussi bien qu'en leur défaveur.

2.8. Synthèse théorique des arguments

Comme nous le verrons plus tard (cf. chapitre 5), nous avons regroupé les différents arguments en faveur et en défaveur des devoirs en cinq catégories qui ne sont pas indépendantes les unes des autres :

- Reproduction des inégalités
- Respect du rythme de l'enfant
- Consolidation des acquis et rendement scolaire
- Autonomie
- Lien école-famille

Nous présentons un bref cadre théorique de ces différentes notions avant de les définir plus précisément dans chaque section du chapitre 6.

Dans le texte de Perrenoud (2004), que nous avons sélectionné pour notre analyse, une interrogation, faisant intervenir la plupart de nos catégories, pointe : faut-il donner des devoirs « faciles » à faire pour que les élèves puissent les effectuer seul·e·s ou faut-il que les devoirs les défient, avec le risque qu'ils n'y arrivent pas sans aide ? En effet, les devoirs « faciles » favoriseraient l'autonomie des élèves et éviteraient de reproduire certaines inégalités sociales. La notion d'autonomie recouvre plusieurs acceptions : nous pouvons la comprendre comme le fait de pouvoir effectuer une tâche seul·e. Dans ce cas, les inégalités seraient aplanies : les élèves ayant bénéficié du même savoir seraient capables de l'appliquer sans intervention d'adultes plus ou moins outillé·e·s, plus ou moins proches de la culture de l'école, pour les soutenir scolairement. De plus, comme les élèves répéteraient ce qui a été vu en classe, cela pourrait servir à consolider leurs acquis, en faisant fonctionner la nouvelle connaissance.

Mais l'autonomie peut aussi s'envisager comme la possibilité pour l'élève de prendre en charge son apprentissage. Cependant, le fait que les devoirs relèvent de la prescription par l'enseignant·e limite son indépendance dans ce domaine. L'absence de choix et de défi dans l'application du nouveau savoir réduirait le niveau de motivation au minimum. Les devoirs rempliraient alors la seule fonction de faire le lien entre l'école et les familles,

en ne valorisant pas ce qui se fait à l'école et en entretenant les attentes et les croyances vis-à-vis des devoirs. Si les devoirs sont envisagés par les familles comme une fenêtre sur l'école, le stress et les conflits qui peuvent apparaître lorsqu'il s'agit de les effectuer ne sont pas négligeables. Nous constatons que dans les deux cas de figure (devoirs faciles ou devoirs challengeants), le rythme de l'enfant est très rarement pris en compte. Des devoirs importants en quantité et non-différenciés peuvent surcharger certain·e·s élèves, matériellement (sur le temps passé à les réaliser) et cognitivement (devoirs trop faciles/difficiles), ce qui joue sur leur motivation.

2.9. Problématique

Ce cadre théorique nous permet d'éclaircir plusieurs notions utiles pour la suite de notre recherche. Grâce à lui, nous pourrions identifier les réflexions qui ont présidé aux innovations mises en œuvre à l'École Ferrer et déterminer si celles-ci recourent les préoccupations actuelles autour de la question des devoirs à l'école. Des interrogations complémentaires surgissent : à quelle époque les arguments en faveur ou défaveur des devoirs sont-ils les plus nombreux ? Si les mêmes arguments sont employés, le sont-ils dans les mêmes termes ? Ont-ils un ordre d'importance ? Pour y répondre, nous examinons deux corpus de textes rédigés à des époques différentes et les analysons dans une visée critique en examinant les différents messages, leurs formulations ainsi que les implicites et explicites qu'ils recouvrent.

3. Méthode

Pour notre analyse, nous avons fait le choix de prendre des écrits anciens et actuels. Selon Murat (cité par Naji, 2022), il est légitime d'analyser des textes anciens car nous pouvons interroger le passé à travers différentes thématiques qui traversent nos questionnements présents.

Pour l'analyse des différents textes, nous avons combiné deux méthodes différentes, la méthode historique et l'analyse critique du discours :

La méthode historique consiste à répertorier, critiquer, comparer et authentifier différents écrits (Noiriel, cité par Naji, 2022). Elle préconise de croiser plusieurs traces différentes afin de garantir l'authenticité. Pour donner plus de consistance à notre corpus de documents anciens, nous avons, en plus des *Bulletins de l'École Ferrer*, recherché des informations au sujet de cette école dans d'autres sources (par exemple le bimensuel *Le Réveil anarchiste*).

L'analyse critique du discours (plus loin ACD) s'appuie sur l'idée que le discours représente un objet d'analyse concret et observable. Elle vise à observer comment les différents textes d'un corpus sont organisés les uns par rapport aux autres et à déterminer si certains paraissent avoir plus d'importance que d'autres. Le but de l'ACD est d'analyser « les relations de domination, de discrimination, de pouvoir et de contrôle tant opaques que transparentes qui se manifestent dans le langage » (Wodak, citée par Bloommaert & Bulcaen, 2000) (notre traduction).

L'ACD investit trois champs de recherche (Hussain & al., cité par Doré, 2023) :

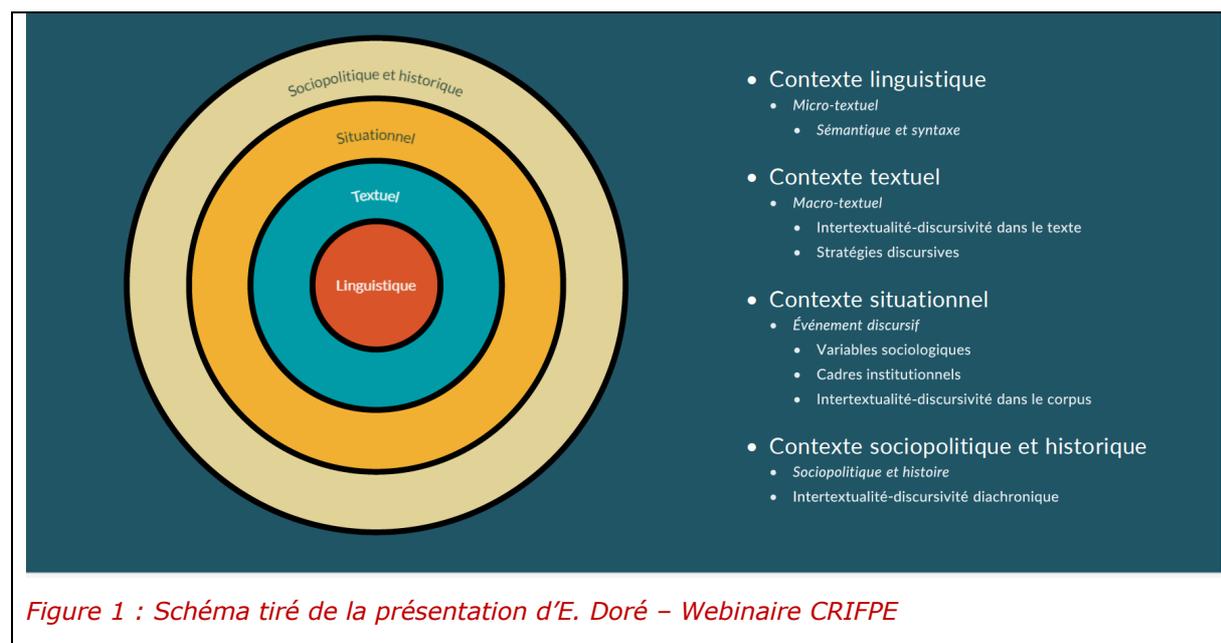
- Inégalités sociales, hégémonie, relations de pouvoir : comment ces relations et structures se reproduisent au travers d'un discours politique ou institutionnel.
- Discours médiatique, institutionnel, politique : comment la formation des représentations sociales et l'émergence d'un débat sont influencées par la circulation du discours dans l'espace public.
- Racisme, ethnocentrisme, radicalisation, populisme : comment la polarisation et la radicalisation dans les relations sociales entre les groupes sont impactées par les mécanismes du discours.

Dans le cadre de ce travail, nous nous situons plutôt dans le deuxième champ de recherche puisque notre corpus regroupe des textes institutionnels (lois scolaires,

brochure à destination d'enseignant·e·s), des articles à diffusion plus large (revue syndicale, revue d'association de parents d'élèves) ainsi que des articles scientifiques.

Selon Doré (2023), l'analyse critique du discours poursuit trois objectifs : décrire, interpréter d'un point de vue critique, ainsi qu'expliquer à l'aide d'analyses linguistiques et sociologiques. Quatre niveaux d'analyse, résumés dans la figure 1 ci-dessous, permettent la formulation de la critique :

4 niveaux de contexte à analyser (Reisigl et Wodak, cités par Doré, 2023) :



Le premier niveau, le contexte linguistique s'attache à examiner les aspects sémantiques et la syntaxe (champ lexical, ponctuation, organisation du texte, ordre des arguments).

Le deuxième niveau, le contexte textuel s'intéresse à l'intertextualité entre les textes d'un corpus. Est-ce que ce sont les mêmes mots utilisés ? Est-ce d'autres thèmes recoupent le thème principal ?

Le troisième niveau, le contexte situationnel étudie les variables sociologiques et le cadre institutionnel autour d'un événement particulier (exemple : irruption des devoirs dans les lois scolaires).

Le quatrième niveau, le contexte sociopolitique et historique fait un pas de plus en arrière afin d'obtenir une vision plus globale.

Pour établir notre recherche, nous avons commencé par une lecture des textes et par une prise de notes sous forme de tableau afin de lister les arguments et leurs occurrences. Cette première lecture globale nous a permis de passer en revue les avis au sujet des devoirs et de faire des premières comparaisons entre les deux corpus (*Bulletins de l'École Ferrer* et textes actuels).

Puis, nous avons formé des catégories englobant la plupart des arguments concernant les devoirs à domicile. Pour cette partie du travail, nous examinons les écrits à l'aide de l'analyse critique du discours. D'abord, nous avons mis en évidence les termes utilisés dans les différents textes. Nous avons créé deux tableaux (cf. tableaux 4 et 5, chapitre 6) afin de résumer nos résultats. Puis, nous nous sommes concentrées sur le contenu général des textes. Pour cela, nous avons créé un tableau qui résume les cinq arguments. Puis, nous avons rédigé une section pour chaque argument. Nous avons regroupé l'interprétation avec l'analyse critique du discours car elle en constitue un des objectifs (décrire, interpréter, expliquer).

4. Présentation des sources

4.1. Bulletin de l'École Ferrer de Lausanne

Il y a trente numéros du *Bulletin de l'École Ferrer* (BEF) qui sont parus entre octobre 1916 et mai 1921 sans compter un numéro spécial datant du mois d'avril 1913. Ce dernier établit en quelque sorte la « profession de foi » de l'École Ferrer de Lausanne. Chaque BEF comprend huit pages, à l'exception des numéros 25 (septembre 1919, seize pages), 26 (octobre 1919, douze pages) et du dernier double numéro 29-30 (mai 1921, dix-sept pages). Mentionnons un autre numéro spécial, daté de septembre 1916, qui comporte quatre pages. Un des buts de ces BEF est d'exposer l'expérience pédagogique menée dans cette école et d'en faire la promotion. Selon Heimberg (2000), le BEF constitue une source « exceptionnelle, aussi riche qu'intéressante » même si elle ne rend pas forcément compte de la réalité de la salle de classe. Au travers des huit pages, sont régulièrement présentés des matériaux et activités scolaires ainsi que des considérations pédagogiques. Certains articles entrent dans le détail de l'enseignement de certaines matières, notamment le dessin, le français et l'arithmétique. Le contributeur principal est Jean Wintsch ; les BEF présentent toutefois les contributions de l'instituteur titulaire de la classe ou des articles rédigés par des sympathisant·e·s issu·e·s de la classe ouvrière.

Nous avons eu accès à ces BEF en nous rendant au Centre international de recherche sur l'anarchisme (CIRA) à Lausanne, qui nous a communiqué l'intégralité des bulletins en version numérisée.

4.2. Le Réveil socialiste-anarchiste

Ce journal bimensuel anarchiste, fondé par le Tessinois Luigi Bertoni⁹, paraît à Genève entre 1900 et 1940 sous différents noms (*Le Réveil socialiste-anarchiste*, 1900-1913 ; *Le Réveil communiste-anarchiste*, 1913-1926 ; *Le Réveil anarchiste*, 1926-1940). Élément majeur de l'anarchisme international, mais aussi du mouvement ouvrier suisse, le journal avait des pages originales en italien destinées aux ouvriers exilés ou immigrés. *Le Réveil* reflète les débats qui ont agité le mouvement anarchiste et rend compte des événements nationaux et internationaux en suivant une ligne antifasciste et antimilitariste.

⁹ Luigi Bertoni (1872 – 1947) : typographe, militant anarchiste. Il fonde et publie *Le Réveil anarchiste*. Il soutient l'École Ferrer de Lausanne. Bertoni reste fidèle à l'internationalisme et l'antimilitarisme après août 1914 (Le Maitron, *Dictionnaire des anarchistes*, 2018).

L'éclatement de la Première Guerre mondiale relègue les questions sur l'éducation au second plan et J. Wintch ne contribuera plus au *Réveil* suite à sa prise de position interventionniste contrairement à la pensée antimilitariste du mouvement anarchiste. C'est pourquoi, ce journal n'évoque plus l'École Ferrer après 1914.

Nous avons recherché et consulté les numéros du *Réveil* en ligne sur le site internet <https://archivesautonomies.org>.

4.3. Textes actuels

En premier lieu, nous tenons à souligner que nous sommes conscientes que la sélection de ces textes est forcément subjective, malgré tout le souci de neutralité que nous y avons apporté.

Pour sélectionner les textes récents sur la thématique des devoirs, nous avons procédé en trois étapes :

Étape 1 : recherche sur internet à partir de mots-clés : « devoirs à la maison », « devoirs à domicile », « tâches ».

La requête se focalisait sur des documents disponibles en format *.pdf*. Lors de cette étape, nous avons listé tous les textes, publiés après 2000, que nous avons trouvés.

Étape 2 : sélection des textes : choix d'auteur·e·s connu·e·s et fiables.

Pour cette étape, nous avons repris notre liste et vérifié la fiabilité des sources en examinant les auteur·e·s des textes. Nous avons pu en reconnaître certain·e·s cité·e·s lors de notre cursus de formation et avons privilégié leurs articles. Ces écrits sont parus dans des revues scientifiques mais aussi dans des publications plus ouvertes, dont le lectorat est intéressé par les questions de pédagogie sans être exclusivement constitué de spécialistes des sciences de l'éducation.

Étape 3 : vérification de la variété des sources.

Notre liste de textes terminée, nous l'avons revue et nous avons contrôlé la diversité de celle-ci. Pour cela, nous nous sommes assurées que les contextes géographiques étaient variés (Nord-américain, Suisse, Fribourgeois) et la plage temporelle suffisamment étendue (2000-2016).

Les différentes revues de publication sont répertoriées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Corpus de textes actuels

Auteur·e·s, titre de l'article	Nom de la revue	Éditeur	Lectorat
Maulini, O. (2000). Un seul devoir, la circulation des savoirs.	Bulletin du GAPP	Groupement genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines.	Parents d'élèves.
Perrenoud, P. (2004). Est-ce que tu as fait tes devoirs ?	L'Éducateur	Syndicat des enseignant·e·s romand·e·s.	Enseignant·e·s des degrés préscolaire, primaire et secondaire, autorités scolaires et parents.
Chouinard, R., Archambault, J. & Rhéault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ?	Revue des sciences de l'éducation.	Université de Montréal	Chercheur·euse·s en sciences de l'éducation, étudiant·e·s.
Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework	Educational Leadership	Association for Supervision and Curriculum Development	Éducateur·trice·s (enseignant·e·s, directions d'école, responsables pédagogiques, ...)
Moroni, S., & Niggli, A. (2009). Hausaufgaben geben – erledigen – betreuen	Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg. Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht.	Canton de Fribourg	Enseignant·e·s fribourgeois·es.
Maulini, O. (2016). Que penser ... des devoirs à domicile ?	Série « Que penser... ? »	Université de Genève	Personnes intéressées par les questions pédagogiques, en dehors du cercle de professionnels.

4.4. Textes de loi

Afin de voir ce qui est légalement obligatoire en matière de travail à la maison, nous avons consulté les lois scolaires des cantons de Fribourg (LS, 2014) et de Vaud (LEO, 2011). En effet, le canton de Fribourg constitue la référence au cours de nos études et peut-être de notre future pratique. Le canton de Vaud nous a paru également pertinent dans la mesure où c'était le canton d'établissement de l'École Ferrer. En outre, nous

avons consulté les lois scolaires (1906 et 1920) en vigueur à l'époque du fonctionnement de l'École Ferrer afin de déterminer dans quelle mesure ses pratiques pédagogiques différaient de la « norme » édictée par la loi. Les lois scolaires n'apportant pas systématiquement de précisions sur les devoirs, nous avons alors consulté les règlements d'application : Règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS, 2016) pour Fribourg et Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO, 2012) pour le canton de Vaud.

Les textes de loi récents sont disponibles et consultables sur les sites officiels des cantons concernés. Pour les textes de 1906 et 1920 du canton de Vaud, nous avons adressé une requête aux archives du canton qui nous en ont transmis une copie numérisée.

Pour avoir des informations plus précises au sujet du règlement des devoirs dans le canton de Fribourg, nous avons retenu également un texte « Instructions pour les devoirs à domicile 3H à 11H » de la DICS. Ce texte donne des indications sur différents thèmes (pourquoi des devoirs, types de devoirs, durée et fréquence, rôle des différents partenaires, pistes). Nous avons cherché un texte équivalent dans le canton de Vaud. Nous n'en avons pas trouvé et la HEP Vaud n'a pas pu nous renseigner plus à ce sujet.

Si ces textes de loi ne fournissent pas d'arguments pour ou contre les devoirs, ils légitiment cependant cette pratique pédagogique. C'est pourquoi, nous ne nous y référerons pas dans notre analyse mais nous les utiliserons pour notre discussion.

5.Synthèse des arguments

Comme expliqué dans la méthodologie, nous avons commencé par la lecture des textes et la prise de notes sous forme de tableau. Voici les résultats que nous avons obtenus :

Sur les trente et un documents des BEF, quatorze mentionnent les devoirs, trois les mentionnent indirectement et quatorze n’y font pas référence. Même énoncée en quelques lignes, nous constatons que cette thématique revient de manière régulière dans les BEF. Plusieurs arguments y sont évoqués concernant les devoirs. Les principaux sont le respect du rythme de l’enfant, la redevance envers le professeur, la relation école-famille, les consolidations des acquis, la motivation et la dignité. Nous pouvons résumer les occurrences comme suit :

Tableau 2 : Occurrences par arguments dans les BEF

Arguments	Mention direct	Mention indirect
Mention des devoirs en général	14	3
Respect du rythme de l’enfant	5	0
Redevance envers le professeur	5	1
Relation école-famille	2	7
Consolidation des acquis	3	2
Motivation	4	0
Dignité	0	1

Nous nous sommes également intéressées aux textes provenant du bimensuel *Le Réveil socialiste anarchiste* pour la période 1910-1919 correspondant à la période d’activité de l’École Ferrer. Nous avons recensé dix-sept articles parlant de l’École Ferrer mais seulement deux font référence aux devoirs. Dans ces deux textes, la redevance et le respect du rythme de l’enfant sont les principaux arguments mis en avant.

Concernant les textes actuels, nous avons pu relever dix arguments principaux qui reviennent régulièrement dans les six textes que nous avons lus et résumés dans le tableau 3 :

Tableau 3 : Occurrences par arguments dans le corpus actuel

Arguments	Nombre de textes qui en font mention
Gain potentiel sur les apprentissages	5
Motivation	4
Relation enseignant·e-élèves	3
Autonomie des élèves	6
Lien école-famille	6
Gestion du temps d'apprentissage	5
Inégalités	6
École empiète sur la vie de familles / temps consacré à d'autres activités	4
Quel travail pour apprendre ?	5

Un tableau avec le résumé de nos lectures (corpus BEF et corpus actuel) se trouve en annexe 2.

Premiers constats

En observant les arguments qui reviennent dans les deux corpus, nous les avons regroupés en cinq grandes catégories. Nous avons déterminé ces catégories de manière à ce qu'elles englobent des notions qui parfois se chevauchent¹⁰. Nous n'avons pas inclus dans les catégories ci-dessous certains arguments ayant peu d'occurrences (dignité – corpus BEF) ou peu développés dans les textes (relation enseignant·e-élève – corpus textes actuels).

- **Reproduction des inégalités** : il nous a paru intéressant de relever que cet argument est abordé dans tous les textes actuels, alors qu'il n'apparaît pas dans les BEF.
- **Respect du rythme de l'enfant** : recouvrant des réalités différentes liées au contexte historique et sociologique, il constitue un argument utilisé en défaveur

¹⁰ L'ordre dans lequel sont présentés ces arguments repose sur la fréquence d'apparition de ces thèmes dans les deux corpus. Nous partons du moins fréquent au plus fréquent. Ainsi, même si l'argument sur la reproduction des inégalités revient dans tous les textes modernes, il n'est pas du tout évoqué dans les BEF ce qui fait qu'il soit examiné en premier.

des devoirs dans les deux corpus. Cette catégorie inclut également la gestion du temps de l'apprentissage ainsi que le temps consacré à d'autres activités.

- **Gain pour les apprentissages/consolidation des acquis** : cet argument, peut-être le plus répandu dans les représentations sur les devoirs, apparaît également dans les deux corpus.
- **Autonomie des élèves** : quoiqu'exprimée en termes différents, elle se retrouve aussi dans les deux corpus. En effet, dans cette catégorie, nous incluons les notions de la motivation ainsi que l'idée exprimée par J. Wintch de la dette envers le professeur.
- **Lien école-famille** : il est intéressant de noter que le lien école-famille constitue un argument (souvent en faveur des devoirs) dans tous les textes actuels, et que c'est un thème également présent dans les BEF, sans qu'il soit forcément associé directement aux devoirs à domicile.

Enfin, nous constatons que les discussions actuelles questionnent la pratique des devoirs en mettant de côté le débat pour ou contre, considérant comme acquis le fait qu'il y en ait. Les réflexions actuelles proposent des pistes pour définir ce que seraient de « bons » devoirs, utiles et motivants ; elles cherchent également à déterminer d'autres modalités pour effectuer ce travail en dehors du temps de classe, tout en maintenant le contact avec les familles.

6. Analyse critique du discours et interprétation

Pour cette partie, nous avons choisi de partir des cinq catégories relevées dans nos premiers constats (cf. chapitre 5). Ces arguments questionnent les devoirs à domicile, au-delà du débat sur leur maintien ou leur suppression.

Nous avons débuté notre analyse par l'étude des mots utilisés dans les différents textes (niveau micro-textuel).

Le tableau 4 ci-dessous, réalisé à l'aide du logiciel *Voyant Tools* (voir annexe 3), résume les cinq mots les plus fréquents dans chaque texte du corpus actuel :

Tableau 4 : Mots les plus utilisés dans le corpus actuel

Texte	Nbr de mots	Mots les plus fréquents				
Maulini (2000)	2413	Devoirs (23)	Travail (19)	L'école (17)	Parents (16)	Familles (12)
Perrenoud (2004)	2134	Devoirs (35)	Parents (23)	Faire (17)	Travail (14)	Paris (13)
Chouinard & al (2006)	8260	Devoirs (236)	Élèves (90)	Scolaire (49)	Parents (47)	Temps (41)
Marzano & Pickering (2007)	3912	Homework (139)	Research (53)	Students (40)	Cooper (24)	School (19)
Moroni & Niggli (2009)	8923	Hausaufgaben (224)	Schülerinnen (111)	Schüler (88)	Eltern (67)	Stimmt (52)
Maulini (2016)	1593	Devoirs (27)	Travail (20)	L'école (15)	Élèves (10)	Parents (8)

Nous pouvons remarquer que le mot « parents » revient régulièrement dans la plupart des textes. Dans le texte de Maulini (2000), la perspective semble s'élargir à la « famille » en entier. La notion de « temps » est également très présente chez Chouinard & al. (2006).

Nous n'avons pas pu effectuer le même type de recherche pour les BEF pour des raisons informatiques : le logiciel *Voyant Tools* ne reconnaît pas les documents scannés et fournit des résultats inutilisables.

Ensuite, nous avons effectué une recherche plus spécifique de mots qui apparaissent dans les cinq arguments généraux, à l'aide de l'outil de recherche d'*Acrobat*. Pour les textes qui ne sont pas en français, nous avons utilisé les mots les plus proches de la traduction française. Pour les BEF, nous avons procédé de la même manière, tout en étant conscientes de certaines limites. En effet, dans *Acrobat*, la recherche ne s'effectuait pas sur la totalité du texte. Nous avons donc converti les BEF dans *Word*, mais nous avons constaté que certains mots n'étaient pas correctement transcrits car le logiciel interprète la casse du texte d'origine. Ainsi, « expérience » dans les BEF a été retranscrit en « ex/Jérience ». Nous avons donc croisé les résultats de la recherche avec *Acrobat* et *Word* afin d'avoir le nombre le plus juste possible. Malgré tout notre soin, les nombres entrés dans le tableau ci-dessous ne sont peut-être pas aussi précis que ceux issus d'une recherche informatisée. De plus, il faut prendre en compte que nous avons pris tous les BEF qui parlaient des devoirs et les avons mis ensemble, ce qui explique que certains résultats sont élevés (détails en annexe 4).

Le tableau 5 ci-dessous, présente les résultats obtenus :

Tableau 5 : Fréquence des mots utilisés dans les deux corpus

	Maulini (2000)	Perrenoud (2004)	Chouinard & al (2006)	Marzano & Pickering (2007)	Moroni & Niggli (2009)	Maulini (2016)	BEF (1913-1921)
Inégalité*s	2	4	1	0	0	3	0
Rythme	1 scolaire	0	0	16 time	0	0	0
Loisirs	0	1	2	0	0	0	0
Gain	0	0	1	3	0	3	1
G. apprentissages	0	0	0	0	0	2	0
Rendement	0	0	36	1	25 Leistung*en	0	2
R. scolaire	0	0	28	0	0	0	0
Autonomie	1	0	0	3 independently	1	1	5
Autonome*s	1	2	1	0	1	1	1
Lien	2	0	0	0	0	3	0
Communication	2	0	1	0	3 Verbindung	0	0
Participation	0	0	4	0	0	0	1
Parent*	17	23	51	23	72	9	103
Famille*/Familial*	16	10	6	8	2	7	44
Redevance	0	0	0	0	0	0	0
Franc du collier	0	0	0	0	0	0	4
Fatigue	0	0	0	0	2 Anstrengung	0	7

Ici, nous constatons le même résultat que plus haut : ce sont les termes formés sur la racine « famille » qui reviennent le plus souvent. Le tableau 5 met en évidence la notion de « rendement scolaire » qui apparaît de nombreuses fois chez Chouinard & al. (2006) ainsi que chez Moroni & Niggli (2009) et qui ne ressortait pas de manière aussi forte dans les autres recherches.

Enfin, nous avons repris les cinq points issus de nos premiers constats et avons examiné ce qu'en disent les auteur·e·s dans le tableau récapitulatif en annexe 5 (niveau macro-textuel). Ces cinq catégories constituent les angles par lesquels nous allons analyser la question des devoirs, aux niveaux textuel et situationnel.

6.1. Argument de la reproduction des inégalités

Tout d'abord, nous définissons ce que nous entendons par « inégalités ». Selon la définition de l'Observatoire des inégalités (en France), on peut parler d'inégalités « quand une personne ou un groupe détient des ressources, exerce des pratiques ou a accès à des biens et services socialement hiérarchisés », sous-entendu « et qu'une partie des autres ne détient pas ».

Selon le dictionnaire historique de la Suisse (DHS), l'inégalité sociale est une « répartition inégale des chances et des risques dans la vie des individus et des groupes selon leur position dans l'espace social ».

Galland et Lemel (2018) proposent une définition des inégalités qui met en évidence l'accès différentiel, entre des personnes ou des groupes, à des biens et des valeurs. Cette différence apparaît comme arbitraire, et devrait idéalement être corrigée. Dans ses travaux, Bourdieu ne se contente pas de constater des inégalités mais il examine les phénomènes de domination et de reproduction des hiérarchies sociales. Les individus disposent de trois sortes de capitaux : capital économique (degré de richesse, patrimoine), capital social (ce qu'on désigne plutôt aujourd'hui comme le réseau) et capital culturel (ressources culturelles). La possession en plus ou moins grande quantité de ces capitaux permet de répartir les individus en différentes classes sociales : les individus les plus favorisés disposent de ces trois capitaux en suffisance et savent les utiliser efficacement.

Dans les ouvrages *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970), écrits en collaboration avec Passeron, les auteurs montrent comment les pratiques pédagogiques de l'école favorisent implicitement les élèves les mieux dotés en capital culturel. Les inégalités sociales se transforment alors en inégalités scolaires. Felouzis et al. (2016) définissent les inégalités scolaires comme la distribution inégale par l'école de ses ressources (compétences, diplômes) influencée par le milieu socio-économique des élèves, du capital culturel de leurs parents ou le parcours migratoire de la famille.

Le sujet des inégalités est beaucoup présent dans les discussions actuelles mais il est intéressant de noter qu'il n'est pas apparu dans les BEF. C'est un résultat qui nous a étonné en premier lieu car à cette époque, et avec le mouvement anarcho-syndicaliste, la lutte des classes était très prononcée. Notre hypothèse est que cet argument n'est pas

utilisé car l'École Ferrer était destinée à des enfants d'une seule classe sociale : les ouvriers.

Au surplus, et j'aborde ici un côté fort sérieux, l'instruction et l'éducation des enfants du peuple devra se poursuivre sur un terrain bien net, pour eux, **futurs gens du peuple**, dont le travail sera le seul moyen d'existence. Il faut que ces enfants deviennent des **producteurs** forts physiquement, ayant de la volonté et de la clairvoyance. Il me paraît bon pour le triomphe du travail qu'ils soient plus tard **fiers de leur classe, fidèles à leur classe**. Sous ce rapport-là, nous sommes affirmatifs, à l'École Ferrer, et ne saurions admettre une sorte de neutralité par raison d'État. Entendons-nous. Il ne s'agit pas d'empêcher un fils d'ouvrier de devenir un intellectuel — travail manuel et travail intellectuel peuvent être également respectables. Mais il importe de ne point faire des « déclassés », de ces innombrables individus qui vivent d'une vie de regrattier, en parfaits parasites, de ces êtres sans fonction définie et qui ont le mépris du travailleur, de ces aventuriers de la politique et d'autres domaines où l'on ignore l'effort du producteur.

Figure 2 : Bulletin de l'École Ferrer n°1, octobre 1916, p.1.

Dans cet extrait, nous remarquons que l'ascension sociale, même si elle est envisagée, ne constitue pas une finalité de l'école. L'École Ferrer visait en premier lieu à former de « bons ouvriers » et des « ouvriers conscients » (BEF n°2, novembre 1916, p.1). Les passages surlignés dans l'extrait ci-dessus expriment cette même idée. L'éducation libertaire vise à former des individus rationnels, disposant de leur libre-arbitre et solidaires afin de permettre l'avènement d'une nouvelle société dans laquelle les inégalités sociales n'existeraient plus. La mobilité sociale n'est pas exclue, mais il est souhaitable que les individus restent « fidèles à leur classe ».

Tous les textes actuels évoquent le thème des inégalités au sujet des devoirs. La plupart des auteur·e·s de notre époque se concentrent sur les inégalités matérielles en évoquant le fait que les enfants issus de classes défavorisées ne bénéficient pas forcément des conditions matérielles nécessaires à la réalisation des devoirs (espace dédié, fournitures scolaires). Ils parlent moins de l'accès aux personnes-ressources (parents, frère/sœur) qui sont à même de transmettre des stratégies et des habiletés cognitives. Or, c'est justement la transmission et l'acquisition de ces habiletés qui sont à l'origine de la diversité de parcours scolaires qui reproduisent les inégalités sociales. Si certaines familles peuvent compenser cela en engageant des répétiteurs·rices, cela pénalise d'autant plus les familles n'ayant pas le capital économique nécessaire. C'est pour

essayer de contrebalancer cela que des études surveillées sont de plus en plus proposées dans les écoles.

Cependant, alors que les études confirment que les inégalités à l'école perdurent (cf. rapport PISA 2022), cela ne suffit pas à remettre en cause la pratique pédagogique consistant à donner des tâches à domicile. L'étude de 2001 de Kralovec et Buell, citée par Chouinard et al. (2006) corrobore ce propos : les élèves du secondaire issus de milieu défavorisé ayant abandonné leur scolarité mentionnent que la question des devoirs en est une des principales causes. Ce résultat montre que les devoirs cristallisent cette question de reproduction des inégalités en décourageant les élèves moins proches de la culture de l'école.

6.2. Argument du respect du rythme de l'enfant

Comment interpréter ce concept de « rythme de l'enfant » ? Nous pouvons le comprendre de deux manières possibles :

Soit c'est le fait de respecter le rythme circadien de l'enfant, ce qui correspondrait plutôt au point de vue de J. Wintsch. Celui-ci considérait que cinq heures d'école par jour étaient suffisantes sans encore avoir à faire des devoirs à la maison. J. Wintsch écrit dans *Le Réveil* du 24 juin 1911 : « le nombre normal des heures de classe est de cinq par jour (...) c'est bien assez pour les forces d'un enfant » (p. 3). Cet argument est aussi fréquent dans les BEF que celui de la redevance envers le professeur (cinq occurrences). Ce résultat nous paraît en adéquation avec le fait que J. Wintsch, fondateur de l'École Ferrer, était médecin. Préserver la santé des enfants constituait un but à part entière de l'école selon lui : « la première chose que doit se proposer une école ayant à cœur l'intérêt de l'enfant c'est de lui conserver la santé » (BEF n° spécial, septembre 1916, p.3). Cette façon de penser rejoint tout à fait les principes de l'éducation intégrale de Paul Robin, qui faisait la promotion de la santé physique.

Soit c'est le fait de respecter le rythme de développement de l'enfant dans une perspective piagétienne. En effet, Jean Piaget¹¹ décrit les développements psychologiques de l'enfant en 4 stades : sensori-moteur, préopératoire, opérations concrètes et opérations formelles. Tous les enfants d'une même phase possèdent alors le même fonctionnement cognitif qu'il faut respecter. Dans ce cas-là, l'idée serait plutôt de donner des devoirs adaptés ou différenciés en fonction du stade où en est l'enfant. C'est également une interprétation possible car l'École Ferrer se veut respectueuse de l'enfant dans sa personnalité d'enfant (pas comme un adulte miniature). De plus, certains textes actuels (comme ceux de Maulini, 2016 et de Chouinard et al., 2006) pointent le peu d'efficacité des devoirs pour les plus jeunes, en raison de leur niveau de maturité affective.

Le fait de laisser aux enfants du temps libre de tâches à effectuer pour l'école revient dans les deux corpus, mais ce temps libre n'est pas dédié aux mêmes activités. Dans les BEF, il est plutôt question de ne pas surcharger les élèves car les rédacteurs·rices sont conscient·e·s que les enfants doivent d'abord aider aux travaux de la

¹¹ Jean Piaget (1896 – 1980) : biologiste et psychologue suisse, il s'intéresse à la question de la construction des connaissances en particulier pendant la période de l'enfance (Fondation Jean Piaget, 2006).

maison/communauté dès qu'ils ne sont plus à l'école. Ce travail conséquent est d'ailleurs considéré comme plus utile que de faire une tâche scolaire (cf. BEF n°6, mars 1917, article « Les tâches – souvenirs d'une écolière »). N'oublions pas que nous nous situons dans une optique libertaire où le principe de solidarité prévaut. D'ailleurs, ce travail domestique est considéré comme « naturel » et effectué « en riant et en chantant » par l'auteure de l'article, contrairement aux devoirs qui constituent une « corvée odieuse ». Seule la perspective de la punition la tenait éveillée et l'encourageait à terminer ses devoirs.

Il est intéressant de remarquer que les éditeurs du BEF ont fait le choix de faire parler une ancienne élève sur cette thématique. Ce récit subjectif donne plus de poids à sa parole, qui montre comment sont vécus les devoirs de l'intérieur. L'auteure a le recul nécessaire pour évoquer son expérience dans des termes choisis qui réhaussent le contraste entre travaux utiles et tâches scolaires vaines.

Les textes actuels parlent eux plutôt de temps libre pour pratiquer des loisirs et répondre aux autres besoins des enfants (socialiser, bouger, rêver, se reposer, ...). Ces besoins devraient être pris en compte par l'école, au risque que les élèves se désintéressent des contenus scolaires (Palardy, cité par Chouinard & al. 2006).

Actuellement, le respect du rythme de l'enfant est souvent évoqué lorsqu'il s'agit de faire des réformes mais les décisions prises ne vont pas toujours dans ce sens. En effet, le système scolaire actuel (en Suisse et dans de nombreux autres pays) impose aux enfants de débiter l'école tôt le matin, la durée des leçons prend peu en compte la capacité de concentration des élèves et les rythmes d'alternance école/vacances sont déterminés principalement par des enjeux économiques et le calendrier liturgique. Cela est corroboré par l'argument politique et économique en faveur des devoirs, cité par Chouinard et al. (2006), qui voudrait que le temps de travail à la maison allonge le temps dévolu aux apprentissages tout en limitant le temps passé à l'école. Les élèves font donc des heures supplémentaires et n'ont jamais fini de travailler (Perrenoud, 2004).

6.3. Argument de la consolidation des acquis/rendement scolaire

Selon la fondation La main à la pâte (s.d., site en ligne), consolider un savoir consiste à « faire fonctionner » une nouvelle notion dans des contextes analogues pour la fixer et la retenir. Cela représente donc des activités d'entraînement.

En neurosciences, chez Dehaene (2015), la consolidation constitue le quatrième pilier¹² de l'apprentissage et est définie comme une « automatisation progressive des circuits qui sous-tendent un apprentissage ». L'automatisation permet le passage du nouveau savoir du niveau conscient au niveau non-conscient et libère ainsi des ressources mentales pour effectuer de nouvelles tâches.

Cette automatisation du savoir a un impact sur le rendement scolaire, que Gueyaud et Dassa (1998) définissent comme « le degré de performance d'un élève dans les matières ou les programmes d'études où il est inscrit ». Cette notion de performance nous semble intéressante car elle englobe à la fois la notion de réussite académique d'un·e élève mais aussi la notion de « productivité », c'est-à-dire la qualité et la quantité du travail que l'élève peut fournir dans une situation donnée (Legendre, 2005).

Certains BEF indiquent que des devoirs à domicile peuvent être donnés dans deux cas bien précis : en cas de rattrapage après une absence ou en vue de se préparer pour des examens officiels. L'École Ferrer fait donc une exception à un de ses principes qui apparaît comme indiscutable dans le premier bulletin « pas de devoirs à la maison » (BEF n°1, avril 1913, p.2). Ce qui est remarquable, c'est que cette exception est envisagée très tôt puisqu'elle apparaît dans le même bulletin, à la page 5 (voir figure 3) : l'élève peut avoir des « branches faibles à reprendre un peu à la maison (lecture, calcul) ». Cependant, ce rattrapage n'est pas envisagé sous la forme de devoirs puisqu'il intervient toujours à la demande de l'instituteur, mais est laissé à la charge des parents, comme surligné dans l'extrait suivant :

¹² Les trois autres piliers étant l'attention, l'engagement actif, le retour d'informations.

négligés. D'autre part, les parents entendent ce que les organisateurs de l'école, et tout particulièrement l'instituteur, ont à leur dire : fléchissement de la santé, retards fréquents, branches faibles à reprendre un peu à la maison (lecture, calcul).

Figure 3 : Bulletin de l'École Ferrer n°1, avril 1913, p.5.

Si la pratique des devoirs est si répandue, c'est qu'elle répond aux attentes et aux représentations des parents envers l'école. Cette croyance est répandue autant chez les parents que chez les enseignant·e·s : le lien entre les devoirs et le rendement scolaire est envisagé comme linéaire, c'est-à-dire que plus l'élève a de devoirs, mieux il/elle réussit.

Si l'on suit cette logique de « faire fonctionner la nouvelle connaissance » qui constitue la consolidation des acquis, cela peut supposer que les tâches d'entraînement proposées soient répétitives (drill), or c'est précisément contre ce type de devoirs que l'École Ferrer s'érige (« nous répétons machinalement (...), sans y rien comprendre », BEF n°6, mars 1917, p.2). En outre, ce type d'exercices donnés en devoir est également discuté actuellement car ces tâches redondantes, aujourd'hui comme hier, peuvent constituer un frein à la motivation des élèves.

Actuellement, l'argument que les devoirs peuvent aider les élèves à consolider leurs acquis et améliorer leur rendement scolaire est très nuancé. Certain·e·s auteur·e·s expliquent en effet que le gain potentiel sur les apprentissages est à relativiser, les élèves de la fin du primaire et du secondaire semblant en bénéficier plus que ceux/celles des premiers degrés du primaire. Cela corrobore les résultats de Cooper (cité par Chouinard & al, 2006), qui montrent que les devoirs, pour autant que les tâches données remplissent certaines conditions, sont particulièrement profitables aux élèves du secondaire.

6.4. Argument de l'autonomie

L'autonomie n'est pas un concept facile à définir. Le dictionnaire le Robert en ligne en propose deux acceptions :

1. *Droit de se gouverner par ses propres lois, à l'intérieur d'un État.*
2. *Faculté d'agir librement, indépendance.*

C'est cette deuxième possibilité qui a retenu notre attention. Pour Lahire (2001), devenir autonome consiste à s'appropriier les normes, comportements, savoirs valables à l'école et les mettre en pratique de soi-même. Il distingue l'autonomie cognitive (faire son travail sans solliciter l'enseignant·e) de l'autonomie politique (faire ses propres choix). Cette aptitude se résume bien dans la définition de l'autonomie affichée dans une salle de classe au Canada (février 2009, citée par Bélanger et Farmer) :

Je fais des efforts pour **faire ce qui est attendu de moi**, même si cela me demande parfois beaucoup de patience et d'autodiscipline. J'éprouve de la fierté pour ce que je suis capable de **faire seul**, sans l'aide ou la supervision d'un adulte.

Nous soulignons dans cette citation les expressions qui ont retenu notre attention et qui reprennent cette compréhension de l'autonomie. L'élève autonome est celui/celle qui fait seul·e ce qu'on attend de lui/elle, ce qui est contradictoire avec la définition du Robert, mais également avec la vision libertaire de l'éducation.

L'emploi de l'expression « franc du collier », qui revient souvent dans les BEF (quatre occurrences sur cinq mentions de la redevance) pour désigner les enfants qui viennent à l'école sans avoir dû faire de devoirs, pourrait confirmer cette vision. Nous relevons que cette expression est ambiguë : actuellement, elle désigne une personne directe, franche mais dans son acception première, cela définit un cheval de trait qui tire sans qu'on ait besoin de le frapper. Ainsi le *Dictionnaire universel de Furetière* de 1690, cité par le Robert en ligne, indique :

On dit d'un cheval, qu'il est franc du collier, pour dire, qu'il tire de luy-même (*sic*) sans qu'on le hasle (*sic*) : & figurément on le dit d'un homme qui sert promptement ses amis, qui se bat pour eux sans se faire tirer l'oreille.

Dans le contexte scolaire, cela désignerait l'élève qui se met au travail seul, sans qu'un·e adulte soit derrière lui/elle, ce qui se rapproche de la notion contemporaine de l'autonomie : se mettre au travail sans qu'on ait besoin de demander.

Nous nous demandons si J. Wintch était conscient de cette ambiguïté, était-ce volontaire ou cela relève-t-il plutôt d'un tic de langage ?

Dans les BEF, cette expression est systématiquement liée à la notion de la redevance. Les devoirs rendent les élèves redevables envers leur professeur, comme on le voit au travers de l'utilisation de la métaphore bancaire, surlignée ci-dessous :

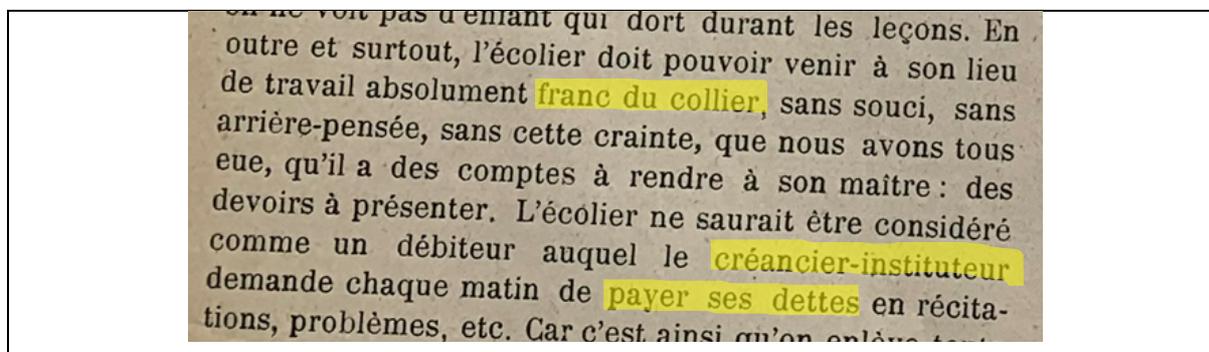


Figure 4 : Bulletin de l'École Ferrer n°1, avril 1913, p.4.

Il se crée alors un lien de dépendance fort entre l'enseignant·e et ses élèves, qui atteste d'une relation de pouvoir dans la salle de classe. Cela peut être mis en parallèle avec le fait qu'à l'époque les enseignant·e·s étaient également appelés « régents¹³ ». Ce terme, qui fait référence à l'Ancien Régime et désigne la personne assurant l'intérim du Roi, rend bien visibles les enjeux de pouvoir dans une classe. Dans ce cadre, l'enseignant·e représente l'autorité politique et dispose de pouvoirs étendus sur ses sujets (les élèves). Considérés ainsi, les élèves ne disposent ni de volonté, ni d'autonomie, ni de libre-arbitre et doivent faire allégeance en apportant leur contribution, par le travail fait à la maison, à la « société ». Les devoirs à la maison représentent ainsi la troisième dimension du pouvoir exercé par l'enseignant·e dans sa classe, à savoir la dimension de vérification telle que l'exprime Michel Foucault (1975)¹⁴.

De nos jours, les élèves seraient tributaires d'une double « redevance » : en effet, ils doivent justifier leur travail à la fois auprès des parents et des enseignant·e·s. Le contrat didactique, qui lie l'enseignant·e et les élèves, implique la réalisation de devoirs. C'est ce que Moroni et Niggli (2009) affirment lorsqu'ils écrivent « Hausaufgaben gehören zur

¹³ Nous notons toutefois que ce terme n'est jamais employé dans les BEF pour désigner les enseignants recrutés à l'École, ce qui ne nous semble pas anodin.

¹⁴ Dans l'entretien tiré de Radioscopie (1975), Foucault distingue trois dimensions du pouvoir exercé par l'enseignant·e dans sa classe : la culpabilisation (« il y a un certain nombre de choses que vous ne savez pas et que vous devriez savoir »), l'obligation (« ces choses que vous devez savoir, je les sais et je vais vous les enseigner ») et la vérification (« quand je vous les aurai enseignées, il faudra que vous les sachiez et je vérifierai que vous les savez »).

Schule » (p.7, les devoirs font partie de l'école, notre traduction). Il nous semble important de remarquer que cette phrase affirmative est écrite en gras, au début d'un paragraphe ce qui souligne ainsi l'importance de ce contrat. Pour y échapper, les élèves en difficulté développent des stratégies d'évitement (deviner, simuler, copier) permettant d'être « apparemment en règle », comme le relève Maulini (2016). On retrouve ici l'idée de l'autonomie comme intériorisation des comportements et règles relatifs à l'école.

L'acquisition de l'autonomie est souvent citée comme un argument en faveur des devoirs. Toutefois, nous remarquons qu'historiquement, au début du 20^e siècle, les devoirs étaient censés inculquer aux élèves la discipline (Chouinard & al., 2006). L'utilisation du mot « discipline » suppose une notion de contrainte forte. On est donc loin de l'autonomie car dans ce contexte, l'élève n'est pas libre d'agir et n'est pas tenu d'effectuer les tâches seul·e. Cela explique en partie la position prise par les fondateurs de l'École Ferrer : il s'agit d'abord de former des esprits libres et non des individus habitués à obéir.

Chouinard et al. (2006) mettent en évidence l'ambiguïté de cet argument, dans le sens où pour devenir réellement autonomes, les élèves ont besoin d'un·e adulte qui les accompagne et leur transmette des stratégies : gestion, structuration du temps, sélection des informations importantes, pondération des risques (choix des exercices les plus efficaces pour progresser dans l'apprentissage). Il est donc difficile de dire que le seul fait de donner des devoirs développe l'autonomie chez les élèves.

La question de l'autonomie se pose également dans le débat entre donner un devoir « démocratique » ou un devoir « intéressant » (Perrenoud, 2004). En effet, l'auteur argumente que des devoirs que les élèves peuvent faire seul·e·s ne sont pas très intéressants car trop faciles. Pour les motiver, il serait plus judicieux de leur proposer des devoirs intéressants qui les placent dans leur zone proximale de développement¹⁵ mais qui nécessitent dans ce cas l'accès à des ressources (personnes, matériel). Ces tâches, effectuées dans le cadre d'un « temps de travail à la maison », devraient être différenciées et faire appel à la créativité et à la curiosité de l'élève. Cependant, quelle est la différence entre « temps de travail à la maison » et « devoirs à la maison » ou « tâches à domicile » ? D'autres mots sont utilisés pour désigner la même réalité : il s'agit toujours d'un « travail », prescrit par l'enseignant·e et réalisé « à la maison », en

¹⁵ La zone proximale de développement (ZPD) a été théorisée par Lev Vygotsky (1896-1934). Elle se situe dans l'espace entre les tâches que l'élève peut réaliser seul·e et celles qu'il/elle ne peut effectuer qu'avec l'aide d'une personne plus experte dans le domaine. La ZPD représente tout ce que l'élève peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée.

dehors du lieu et du temps scolaires, ce qui reprend notre définition des devoirs donnée dans le cadre théorique (cf. section 2.5). Les termes changent peut-être mais les désavantages demeurent : seul·e·s les élèves sans difficultés d'apprentissage peuvent s'acquitter de ce type de tâches de manière réellement autonome.

En outre, ces devoirs « intéressants », en ce qu'ils mettent en scène des dispositifs que seul·e·s les élèves dont la culture est proche de l'école sont capables de décoder, contribueraient à la reproduction des inégalités sociales (Bonnéry, 2009). En effet, ces dispositifs placent l'élève dans une situation apparemment autonome, car la plupart des tâches sont morcelées et les élèves peuvent les réaliser seul·e·s. Cependant, si ceux/celles-ci ne se placent pas dans une « posture d'appropriation » du savoir (Bonnéry, 2008), c'est-à-dire s'ils ne recherchent pas le but (souvent implicite) des différentes activités, ils/elles passent à côté des objectifs d'apprentissages. Or, les élèves issu·e·s de familles populaires considèrent souvent l'activité pour elle-même et n'ont pas conscience qu'elle ne constitue qu'un moyen d'appréhender ou de s'approprier un savoir. En revanche, les élèves provenant de familles « imprégnées de logique scolaire » sont capables d'envisager l'objectif visé par un ensemble d'activités et d'être autonomes jusqu'au bout dans leur apprentissage (Bonnéry, 2008).

6.5. Argument du lien école-famille

Même si les missions de l'école (instruire) et celles de la famille (éduquer) paraissent bien séparées par la « clôture scolaire » (Maulini, 2000), l'école a reconnu relativement récemment (années 1970-80) le rôle des parents en les intégrant à la communauté éducative (Midelet-Mathieu et al., 2022). Leur mission envers l'enfant scolarisé consiste à l'encourager, le soutenir en l'accompagnant, entre autres, lors des devoirs (INSPE Bretagne, 2021). La relation entre l'école et les familles ne se borne plus au simple échange d'informations, et tend désormais vers la coéducation afin de favoriser la réussite scolaire et sociale de l'enfant.

Mais quel est le rôle précis que doivent remplir les parents lorsque l'école s'invite à la maison lors des devoirs ? Les parents doivent-ils rester à l'écart pour respecter la recommandation de laisser l'enfant faire seul·e ? S'impliquer comme répétiteurs·rices d'un savoir ou rester à disposition pour transmettre des stratégies si nécessaire ? Dans ces deux derniers cas, cela peut être source d'inégalités car certain·e·s adultes ne possèdent pas les savoirs ou les stratégies nécessaires. Pour ces mêmes familles, le moment des devoirs représente une source de stress et de tensions, car à la fois les parents et les enfants sont renvoyés à leur inadéquation face au monde de l'école. Il est alors important, pour l'institution scolaire, de rendre explicites les attentes en ce qui concerne le soutien parental : Moroni et Niggli (2009) posent le rôle des parents comme un soutien et une aide émotionnelle, les encourageant à montrer de l'intérêt envers l'école sans s'immiscer dans la réalisation des devoirs.

Pour les partisans de l'École Ferrer, la répartition des rôles entre l'école et la famille est claire. Il n'est pas question que l'école s'appuie sur les familles par le biais des devoirs, comme on le constate dans l'extrait ci-dessous, qui rapporte les propos de Henri Roorda¹⁶ lors d'une Fête Pédagogique :

¹⁶ Henri Roorda (1870-1925) : pédagogue et professeur de mathématiques suisse. Il est l'un des initiateurs de l'École Ferrer et rédige également des articles du *Bulletin de l'École Ferrer* (Le Maitron, *Dictionnaire des anarchistes*, 2020).

Il y a d'autre part un certain danger à ce que l'école soit aidée par la famille, comme le préconisent Jeanmaire et d'autres. Le soir, après le travail, le père est fatigué, il est irritable. Il n'est pas dans la disposition d'esprit qu'il faut pour être un bon pédagogue, patient, bienveillant. Et puis l'école se relierait par trop sur la famille. Elle n'en a pas le droit. Avec 5 à 7 heures de classe par jour pendant 7-8-10 ans, avec 1 à 2 ou 3 heures de tâches à la maison, l'école dispose d'un temps énorme pour éduquer les enfants ; elle a en conséquence de grosses obligations. Les maîtres sont payés pour assurer le travail de l'école. On peut être exigeant à leur égard.

Figure 5 : Bulletin de l'École Ferrer n°7, mai 1917, p.5

Roorda y voit deux raisons principales : d'une part, le père (*sic*) n'est pas en mesure d'apporter de soutien dans les tâches scolaires après une journée de labeur (surligné en violet). En outre, et de manière générale, les parents ne sont pas des pédagogues. Cela revient aux maîtres, qui disposent de l'expertise, du temps et du salaire pour instruire les enfants (surligné en jaune).

Les tenants de la pédagogie libertaire se tiennent au respect de la « clôture scolaire », contrairement à ce que l'on constate aujourd'hui.

Le lien école-famille est mentionné dans tous les textes de notre corpus actuel qui insistent sur le fait que les devoirs favorisent la communication entre les enseignant·e·s et les parents. D'ailleurs, la recherche dans ces textes sur les mots formés sur les racines « parent* » et « famil* » montre que ces mots sont très fréquents dans ce corpus. Il est intéressant de noter que les devoirs semblent être envisagés comme la seule modalité selon laquelle les parents pourraient encourager et soutenir les apprentissages de leur enfant. Dans la perspective de la coéducation, ils sont également considérés comme un instrument favorisant la réussite scolaire à la fois par le corps enseignant et les familles (ce qui est à nuancer et exposé plus en détail dans la section 6.3). Dans cette même perspective, on pourrait penser que les devoirs représentent la seule possibilité que l'institution scolaire offre aux familles de s'investir dans cette relation de coéducation. Les devoirs répondent à l'attente des familles, au point que lorsque certaines communes du canton de Berne ont voulu les supprimer, elles ont dû faire machine arrière sous la pression des familles et des autorités (Berner Zeitung, 2018). Cela permet à la fois de maintenir une communication avec les familles, tout en les maintenant à distance en

évitant qu'elles s'immiscent dans la pratique pédagogique de l'enseignant·e. Ainsi, l'école peut s'inviter à la maison, mais l'inverse est plus rare.

Cependant, les devoirs ne constituent pas l'unique moyen de communication. L'École Ferrer en est un bon exemple car elle a su communiquer avec les parents sans l'aide des devoirs, même si J. Wintsch déplore une collaboration moyenne avec certaines familles (« Nous avons eu passablement de peine à réunir les parents. Longtemps le quart seulement venait », BEF n°1, avril 1913, p.5). D'autres modalités de communication ont été mises en place avec des commissions pédagogiques, au cours desquelles les parents sont priés de « faire franchement leurs observations sur la marche de l'école » (*ibid.*), des réunions, des fêtes pédagogiques, des visites de l'école. De plus, dans les BEF certaines propositions sont faites dans le sens d'une coéducation. Ainsi, il est proposé aux familles de pratiquer des petits exercices pour travailler les cinq sens « sans qu'ils ne prennent l'apparence d'une leçon » (BEF n°10, juillet 1917, pp. 2-3). Maulini (2000) propose également des pistes semblables à celles mises en œuvre à l'École Ferrer : classe ouverte, réunions, portfolios.

7. Discussion

Comme nous l'avons vu, l'analyse des textes nous a donné de nombreux éléments que nous avons regroupés, analysés et interprétés. Dans cette partie, nous reprenons nos résultats et notre analyse afin d'en discuter.

Lorsque nous avons commencé à analyser les BEF, nous avons remarqué qu'il y est beaucoup question des devoirs. En effet, nous n'avions pas imaginé que ce thème reviendrait aussi fréquemment. De plus, certains arguments sont apparus alors que nous n'y avons pas pensé : l'école s'immisce dans la vie familiale ; les parents ne sont pas des pédagogues ; pour les élèves, double charge de travail qui provoque de la fatigue. A contrario, nous avons pu relever des arguments qui apparaissent maintenant mais qui n'étaient pas évoqués à l'époque : les devoirs contribuent à reproduire les inégalités sociales ; la question du soutien parental. Nous pensions que cela constituerait un argument contre les devoirs dans les BEF. Nous nous attendions à ce que les connaissances basiques de parents issus de la classe ouvrière représentent un obstacle au soutien des élèves dans des devoirs scolaires. Mais nous constatons que pour les rédacteurs·rices des BEF les difficultés sont d'ordre physique (fatigue après une journée de travail), plutôt que d'ordre académique.

Parmi les arguments relevés, nous avons constaté que la plupart sont utilisés à la fois en faveur et en défaveur des devoirs car beaucoup d'éléments rentrent en ligne de compte. Prenons l'exemple de l'argument de l'autonomie : nous nous sommes rendu compte que les devoirs, devant être réalisés par l'élève seul·e, sont vus comme une occasion de développer de bonnes habitudes de travail et de le responsabiliser. Cependant, il/elle n'acquiert une véritable autonomie dans son travail scolaire que s'il/elle est accompagné·e (par un·e adulte ou un pair) dans le développement de ses compétences cognitives.

Dans les BEF, c'est l'argument de l'autonomie/redevance qui paraît central et qui justifie en grande partie la suppression des devoirs. En revanche, dans les textes actuels, c'est plutôt le lien école-famille qui est mis en avant pour maintenir les devoirs. Le fait que tous les arguments soient très nuancés sur la question des devoirs nous a amenés à nous demander pourquoi cette pratique pédagogique n'est finalement pas supprimée ? En les relisant, nous avons eu l'impression que la somme des désavantages était plus importante que celle des avantages. En effet, les devoirs ne sont profitables qu'à un

certain nombre de conditions. Certains arguments ont-ils plus de poids que d'autres ? Par exemple, malgré les discours sur l'égalité des chances, les devoirs sont maintenus actuellement. L'argument de la reproduction des inégalités sociales semble être moins puissant que celui du lien école-famille. Est-ce trop difficile de créer un lien école-famille sans les devoirs ? En effet, les parents s'attendent à ce que leur enfant ait des devoirs à la maison lorsqu'il/elle rentre au primaire. Les devoirs, bien que source de tensions, constituent également pour eux une fenêtre, aussi imparfaite soit elle, sur ce qui se fait à l'école. Il peut être déstabilisant pour des familles de ne pas avoir cette information.

Nous avons vu que les devoirs étaient régulièrement interrogés et discutés. Actuellement, malgré les différents débats autour de ce sujet, cette pratique pédagogique s'affirme, au point qu'elle est inscrite dans les textes réglementaires. Nous nous sommes intéressées à ce que disent les textes de loi du canton de Fribourg et du canton de Vaud. Il n'existe aucune mention des devoirs avant les années 2010. Nous nous sommes demandé quelle est la raison de cette apparition mais aucune de nos recherches ne nous a renseignées à ce sujet.

Nous avons constaté des différences dans la formulation des textes entre les cantons : si dans le canton de Fribourg les enseignant·e·s « **peuvent** donner aux élèves des devoirs à effectuer à domicile » (RLS, Art. 65, 2016), dans le canton de Vaud les enseignant·e·s « **donnent** aux élèves des devoirs à effectuer hors du temps d'enseignement » (LEO, Art. 73, 2011). Pour avoir plus de détails dans le canton de Fribourg, il faut chercher du côté de la DICS dans le document « Instructions pour les devoirs à domicile 3H à 11H » (annexe 6). Ce texte écrit par le Service de l'Enseignement Obligatoire de langue Française (SEnOF), explicite dans le détail l'article de loi au sujet des devoirs à domicile. Il précise un certain nombre d'éléments (durée, fréquence, rôle des différents partenaires : enseignant·e, élève, parents, direction d'établissement). Du côté du canton de Vaud, c'est dans le règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (RLEO) qu'il faut chercher des détails (annexe 7). Nous remarquons donc que si les deux cantons réglementent les devoirs, ils le font à différents niveaux (loi, règlement scolaire, directives) et mettent chacun l'accent sur des aspects particuliers. Dans les deux cantons, il est préconisé que les établissements veillent à l'harmonisation des pratiques en matière de devoirs. Cependant, cette question revenant sur le devant de la scène dans toute la Suisse, pourquoi ne pas envisager une harmonisation plus générale ?

Le fait de donner des devoirs est donc une pratique courante et inscrite dans la loi. La manière dont ils sont mis en œuvre est plus ou moins détaillée dans les directives des deux cantons. D'ailleurs, comme mentionné précédemment, la brochure « Hausaufgaben geben – erledigen – betreuen » (Moroni & Niggli, 2009) présente ce contrat didactique : « Hausaufgaben gehören zur Schule » (p.7, notre traduction : les devoirs font partie de l'école). Pour les enseignant·e·s, le fait que cette question soit abordée dans des textes réglementaires, ou dans des brochures destinées à un public plus large permet de légitimer leur pratique et de dissiper leurs doutes éventuels.

Puisqu'en tant qu'enseignant·e·s, les devoirs peuvent faire partie de notre mandat, comment faire en sorte qu'ils soient le plus bénéfique possible pour les élèves ? Les textes modernes proposent quelques pistes qui sont reprises, en partie ou en totalité par les institutions cantonales. Nous récapitulons les conditions principales pour de « bons » devoirs comme suit :

- Les devoirs doivent faire l'objet d'une politique d'établissement.
- Les devoirs doivent être réguliers (plutôt souvent que beaucoup).
- Les devoirs doivent avoir des règles claires.
- Les devoirs doivent avoir du sens et doivent être intéressants.
- Les devoirs doivent offrir un certain nombre de choix aux élèves.
- Les devoirs doivent être différenciés en fonction des élèves.
- Les devoirs doivent faire l'objet d'un feedback de la part de l'enseignant·e.
- Il faut soutenir les parents et clarifier leur rôle dans l'accompagnement de leur enfant.

8. Conclusion

À partir de deux corpus de textes (*Bulletin de l'École Ferrer* - BEF et textes actuels), la méthode historique couplée à l'analyse critique du discours nous ont permis de dégager et analyser cinq grands arguments utilisés pour justifier ou non la pratique des devoirs : reproduction des inégalités sociales, respect du rythme de l'enfant, consolidation des acquis, autonomie et lien école-famille. Si le corpus actuel comporte une catégorie d'argument en plus par rapport aux BEF (reproduction des inégalités), les arguments sont principalement les mêmes. Ils sont toutefois exprimés dans des termes différents. En effet la notion de redevance, très présente dans les BEF, est désuète et n'apparaît pas dans ces termes-là dans le corpus actuel. Les devoirs sont régulièrement discutés et tous les arguments comportent des éléments qui pourraient parler pour une suppression de ceux-ci. Cependant, nous avons constaté qu'il y a toujours des devoirs, et qu'ils sont légitimés dans les textes réglementaires des cantons de Fribourg et de Vaud. Cela peut s'expliquer en prenant en compte que certains arguments sont prépondérants, notamment le lien école-famille. Ces textes affirment cette pratique en reprenant certains arguments et en définissant plus ou moins précisément ce que sont de bons devoirs.

Notre recherche a été limitée par le nombre de textes sélectionnés dans le corpus de textes actuels : la littérature sur ce sujet étant vaste, nous avons opéré des choix réfléchis, mais par définition subjectifs. Concernant le corpus des BEF, nous sommes conscientes que cette source est partielle car le principal rédacteur est également le fondateur et le promoteur de l'École Ferrer, et est guidé par les principes idéologiques d'éducation libertaire. En outre, nous n'avons pas trouvé d'informations plus détaillées sur la question des devoirs dans les autres écoles libertaires de cette époque. Nous avons également rencontré des obstacles techniques, les articles des BEF se prêtant moins à l'utilisation de logiciels de reconnaissance de textes.

Dans les pratiques de l'École Ferrer, la suppression des devoirs ne constitue pas la seule innovation. D'autres nouveautés pourraient constituer l'objet de plus amples recherches : la question des notes et du classement est également débattue de nos jours.

Ce travail nous a fait réfléchir sur notre future pratique : donner des devoirs est une pratique courante, attendue et légitimée par la loi, toutefois comment faire pour qu'ils soient réellement profitables ? Et dans le cas où les devoirs seraient supprimés, par quoi les remplacer ? Le nouveau dispositif devrait concilier plusieurs éléments : susciter

l'intérêt des parents pour le parcours scolaire de leur enfant, favoriser la transmission aux élèves de stratégies et d'habiletés cognitives sans allonger exagérément la journée d'école.

Ce travail nous a permis de découvrir une autre vision de l'éducation, sous-tendue par la volonté de créer des individus libres et solidaires. Mais au fil de l'analyse, nous nous sommes rendu compte que même avec les meilleures intentions du monde, il y a toujours un pouvoir qui s'exerce à l'école, fondé sur un rapport asymétrique au savoir entre l'enseignant·e et les élèves. Si le vocabulaire actuel dilue ces enjeux de pouvoir, la réalité reste semblable (enseignant·e vs. maître/régent, sanction vs. punition, erreur vs. faute). Imaginer l'ordre sans le pouvoir reste difficile dans le cadre de l'école.

Table des illustrations

Figure 1 : Schéma tiré de la présentation d'E. Doré – Webinaire CRIFPE	12
Figure 2 : Bulletin de l'École Ferrer n°1, octobre 1916, p.1.	25
Figure 3 : Bulletin de l'École Ferrer n°1, avril 1913, p.5.	30
Figure 4 : Bulletin de l'École Ferrer n°1, avril 1913, p.4.	32
Figure 5 : Bulletin de l'École Ferrer n°7, mai 1917, p.5.	36
Figure 6 : Emploi du temps des élèves de 11 à 13 ans de La Ruche.....	51
Figure 7 : Résultats de la recherche globale Voyant Tools	69
Figure 8 : Résultats de la recherche Voyant Tools - Maulini 2000	69
Figure 9 : Nuage de mots de la recherche Voyant Tools - Maulini 2000	69
Figure 10 : Résultats de la recherche Voyant Tools - Perrenoud 2004	69
Figure 11 : Nuage de mots de la recherche Voyant Tools - Perrenoud 2004	69
Figure 12 : Résultats de la recherche Voyant Tools - Chouinard & al 2006.....	70
Figure 13 : Nuage de mots de la recherche Voyant Tools - Chouinard & al 2006.....	70
Figure 14 : Résultats de la recherche Voyant Tools - Marzano & Pickeling 2007.....	70
Figure 15 : Nuage de mots de la recherche Voyant Tools - Marzano & Pickeling 2007	70
Figure 16 : Résultats de la recherche Voyant Tools - Moroni & Niggli 2009	71
Figure 17 : Nuage de mots de la recherche Voyant Tools - Moroni & Niggli 2009	71
Figure 18 : Résultats de la recherche Voyant Tools - Maulini 2016	71
Figure 19 : Nuage de mots de la recherche Voyant Tools - Maulini 2016	71
Figure 20 : RLEO Vaud, 2011, Art. 59, p. 8.	79

Table des tableaux

Tableau 1 : Corpus de textes actuels	16
Tableau 2 : Occurrences par arguments dans les BEF	18
Tableau 3 : Occurrences par arguments dans le corpus actuel	19
Tableau 4 : Mots les plus utilisés dans le corpus actuel	21
Tableau 5 : Fréquence des mots utilisés dans les deux corpus	22
Tableau 6 : Liste des arguments du corpus des BEF	52
Tableau 7 : Liste des arguments du corpus des textes actuels	62
Tableau 8 : Fréquence des mots utilisés dans les BEF	72
Tableau 9 : Synthèse des arguments des deux corpus.....	73

Références

- Albrecht, C. (2018, 30 août). *Schulen schaffen die Hausaufgaben ab*.
<https://www.bernerzeitung.ch/schulen-schaffen-die-hausaufgaben-ab-992769518257>
- Allain, T. (2018). *L'anarchisme et l'éducation comme émancipation individuelle et sociale : Paul Robin à Cempuis, Francisco Ferrer et l'école moderne de Barcelone, Sébastien Faure et la Ruche*. (Mémoire, Université du Québec à Montréal).
- Baillargeon, N. (2001). Les anarchistes et l'éducation. [Chapitre de livre]. In *Les chiens ont soif* (pp. 113-119). Lux.
- Baillargeon, N. (2005). *Éducation et liberté*. Anthologie. Tome 1. 1793-1918. Lux.
- Baillargeon, N. (2008). *L'ordre moins le pouvoir : Histoire & actualité de l'anarchisme*. Agone.
- Bélanger, N. & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, 29, 173-191. <https://doi.org/10.3917/es.029.0173>
- Bloomaert, J. & Bulcaen, C. (2000). Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29, 447-466.
- Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
<https://doi.org/10.3917/sopr.017.0107>
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation de dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Bremand, N. (1992). *Cempuis : une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*. Edition du monde libertaire.
- Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante. (2023, 1^{er} mars). Conférence avec Emmanuelle Doré. Webinaire : Analyse critique et historique du discours : perspective pour la recherche en éducation.
<https://www.youtube.com/watch?v=TXhIUQfTzIE>

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Anarchisme*.
<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/anarchisme>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Devoir*.
<https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/devoir/1>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Franc*.
<https://www.cnrtl.fr/definition/franc>
- Chancel, J. (1975, 10 mars). Entretien avec Michel Foucault [Radioscopie]. France Inter.
<https://www.youtube.com/watch?v=VjsHyppHiZM>
- Claude, G. (2020). *Analyse de discours : définition générale, méthodologie et exemple*.
 Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/analyse-de-discours/>
- Collège de France (2015, 10 février). Conférence de Stanislas Dehaene. La consolidation
 des apprentissages et l'importance du sommeil. In Fondements cognitifs des
 apprentissages scolaires. [https://www.college-de-
 france.fr/fr/agenda/cours/fondements-cognitifs-des-apprentissages-scolaires/la-
 consolidation-des-apprentissages-et-importance-du-sommeil](https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/cours/fondements-cognitifs-des-apprentissages-scolaires/la-consolidation-des-apprentissages-et-importance-du-sommeil)
- Dictionnaire des anarchistes. (2018, 27 décembre). *BERTONI Louis [Luigi]* par Marianne
 Enckell. Le Maitron. <https://maitron.fr/spip.php?article155371>
- Dictionnaire des anarchistes. (2021, 17 mai). *FERRER Francisco [Francisco Ferrer
 Guardia, dit]* par Marianne Enckell. Le Maitron.
<https://maitron.fr/spip.php?article154774>
- Dictionnaire des anarchistes. (2022, 9 août). *ROBIN Paul, Charles, Louis, Jean* par
 Christiane Douyère-Demeulenaere et al. Le Maitron.
<https://maitron.fr/spip.php?article155235>
- Dictionnaire des anarchistes. (2020, 10 décembre). *ROORDA Henri [Roorda van Eysinga]*
 par Marianne Enckell. Le Maitron. <https://maitron.fr/spip.php?article154368>
- Dictionnaire des anarchistes. (2021, 5 août). *WINTSCH Jean* par Gianpiero Bottinelli et
 Marianne Enckell. Le Maitron. <https://maitron.fr/spip.php?article154015>
- Dictionnaire universel de Furetière. (1690). *Franc*. Cité dans Le Robert.
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/franc>.

- Ducret, J.-J. (2006). *Biographie*. Fondation Jean Piaget. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_biographie.php
- Ernst, A. (2013, 8 janvier). *Inégalité sociale*. Dictionnaire historique de la Suisse. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/008538/2013-01-08/>
- Erzinger, A. B. & al. (2023). *PISA 2022. La Suisse sous la loupe*. Université de Berne. <https://dx.doi.org/10.48350/187065>
- État de Vaud. (s.d.). Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO). <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-def/direction-generale-de-lenseignement-obligatoire-et-de-la-pedagogie-specialisee-dgeo>
- Felouzis, G. & al. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. *Les inégalités scolaires d'origine sociale et ethnoculturelle*. Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Fondation La main à la pâte. (s.d.). Entraînement, consolidation, structuration ... que mettre derrière ces expressions. https://fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/ressources/pedago/14241/article_structuration.pdf
- Galland, O. & Lemel, Y. (2018). Chapitre 3. Quelles définitions de l'inégalité ? In O. Galland & Y. Lemel (Dir), *Sociologie des inégalités* (pp. 99-150). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.lemel.2018.01.0099>
- Gueyraud, J.-A. & Dassa, C. (1998). La configuration des corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire : une méta-analyse. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 299–322. <https://doi.org/10.7202/502013ar>
- Heimberg, C. (2000). L'expérience de l'école Ferrer : déboires pratiques et modernité pédagogique. *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16(1), 27-42.
- Inspection de l'Éducation Nationale Oullins. (2010-2024). <https://inspection-oullins.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article76>

- Institut Nationale Supérieur du Professorat et de l'Éducation. (2021, 4 février). *La relation école-famille : quels défis ?* <http://blog.espe-bretagne.fr/prodm1vannes/la-relation-ecole-famille-quels-defis/>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161. doi : 10.3406/rfp.2001.2812
- Larousse. (s.d.). *Devoir*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/devoir/25038#24921>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin
- Le Robert. (s.d.). *Autonomie*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/autonomie>
- Le Robert. (s.d.). *Devoir*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/devoir>
- Le Robert. (s.d.). *Régent*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/regent>
- Manfredonia, G. (2007). *Anarchisme et changement social : insurrectionnalisme, syndicalisme, éducationnisme-réalisateur*. Atelier de création libertaire.
- Maurin, L. (2021, 23 décembre). *Qu'est-ce qu'une inégalité ?* Observatoire des inégalités.
<https://www.inegalites.fr/Qu-est-ce-qu-une-inegalite>
- Midelet-Mathieu, J., Brun, P. & André, A. (2022). Tisser des liens entre l'école et les familles : le rôle de la coéducation. In R. Wittorski & P. Obertelli (Ed.), *Comment (mieux) faire société ?* (pp.81-94). Champ social.
- Naji, T. (2022). *Ni dieu, ni maitre-sse d'école : Le rôle de l'éducation au sein du mouvement anarchiste romand au début du XXe siècle (1900-1921)* (Mémoire, Université Genève).
- Perrenoud, P. (1994). Sens des devoirs, sens du devoir. In *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Éditeur.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rédaction. (2008, mars). Dico anticapitaliste : qu'est-ce que l'action directe. *Alternative libertaire*, 171. <https://www.unioncommunistelibertaire.org/Dico-anticapitaliste-Qu-est-ce-que-l-action-directe>

Troger, V. (2009). L'inégalité des chances : Inégalités scolaires : domination ou choix rationnel ? In X. Molénat (Ed.), *La sociologie* (pp. 140-140). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.molen.2009.01.0140>

Wintsch, J., & Heimberg, C. (2009). *L'école Ferrer de Lausanne*. Entremonde.

Sources

- Bertoni, L. (1900) *Le Réveil socialiste-anarchiste*. Genève.
<http://archivesautonomies.org/>
- Chouinard, R., Archambault, J. & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324. <https://doi.org/10.7202/014410ar>
- École Ferrer. (1913-1921). *Bulletin de l'École Ferrer*. Lausanne.
- Loi sur la scolarité obligatoire, RSF 411.0.1 (2014).
- Loi sur l'enseignement obligatoire, 400.02 (2011).
- Marzano, R.J., & Pickering, D.J. (2007). The Case for and against Homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir : la circulation des savoirs. In : *Bulletin du Gapp*, n°80, p. 24-26.
- Maulini, O. (2016). *Que penser... des devoirs à domicile ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Moroni, S., & Niggli, A. (2009). Hausaufgaben geben – erledigen – betreuen. Broschüre BKS Freiburg.
- Perrenoud, P. (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante. *Educateur*, n° 10, 8 octobre, 6-8.
- Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire, 400.02.1 (2012).
- Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire, RSF 411.0.11 (2016).

Bibliographie

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Éditions de minuit.
- Ferrer I Guardia, F. (2009). *L'école moderne : explication posthume et finalité de l'enseignement rationnel*. Couleur livres.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649–664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2019). *La sociologie de Pierre Bourdieu*. Armand Colin.
- Lahanier-Reuter, D. (2015). Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Stéphane Bonnéry (sous la direction de), *La Dispute, Recherches en didactiques*, 20, 75-82. <https://doi.org/10.3917/rdid.020.0075>
- Murat, L. (2018). Pourquoi l'histoire compte. Libération. https://www.liberation.fr/debats/2018/03/28/pourquoi-l-histoire-compte_1639554/
- Noiriel, G. (2008). *Introduction à la socio-histoire*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.noiri.2008.01>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Annexes

Annexe 1 : emploi du temps à La Ruche

Copie de l'emploi du temps des élèves de 11 à 13 ans de La Ruche – Extrait de Propos d'éducateur (S. Faure).

° EMPLOI DU TEMPS⁽¹⁾

JOUR	MATINEE		APRES-MIDI	
	HEURES	COURS	HEURES	COURS
Lundi .. (Voir note)	8½ à 9½	Arithmétique.	1½ à 2	Dessin.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Grammaire.
	10 à 11	Histoire.	3 à 3½	Scienc ^{es} naturelles
Mardi ..	8½ à 9½	Arithmétique.	1½ à 2	Gymnastique.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Dictée expliquée.
	10 à 11	Géographie.	3 à 3½	Lecture.
Mercredi	8½ à 9½	Système métrique.	1½ à 2	Ecriture.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Grammaire.
	10 à 11	Vocabulaire.	3 à 3½	Rédaction.
Judi ...	8½ à 9½	Arithmétique.	1½ à 2	Gymnastique.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Dictée expliquée.
	10 à 11	Géographie.	3 à 3½	Lecture.
Vendredi	8½ à 9½	Arithmétique.	1½ à 2	Dessin.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Grammaire.
	10 à 11	Histoire.	3 à 3½	Scienc ^{es} naturelles
Samedi .	8½ à 9½	Géométrie.		Bains.
	9½ à 10	Récréation.		Couture.
	10 à 11	Géographie.		Repassage, Servic ^{es} de propreté, etc.

Chaque jour, de cinq à six heures : Devoirs.

NOTE. — Le lundi chaque cours commence par la « révision » rapide de ce qui a été enseigné la semaine précédente.

Figure 6 : Emploi du temps des élèves de 11 à 13 ans de La Ruche

Source de l'image : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k67585g/f20.item.r=.langEN>

Annexe 2 : listes des arguments

Tableau 6 : Liste des arguments du corpus des BEF

		Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
B E F 17	N°1 Avril 1913	Oui p. 2 : énonce principes de l'école	p.4 : franc du collier, pas de compte à rendre	p.5 : branches faibles à reprendre un peu à la maison	p.4 : déjà bien occupé, ne pas être fatigué en venant à l'école p.11 : les enfants se couchent déjà tard (ne parle pas explicitement des devoirs)	p.5 : branches faibles à reprendre un peu à la maison		p. 4 : devoirs enlèvent toute gaité
	N°1 Octobre 1916	Non						
	N°2 Novembre 1916	Oui p.4 : « sans devoirs à la maison » T. R.		Indirectement p.5 : propose différents jeux ou livres pour cadeaux de Nouvel An Écrit par « un père de famille »	p.5 : « ils goûtent la douceur de rentrer à la maison sans la perspective des devoirs à préparer pour le lendemain » T. R.			
	N°3 Décembre 1916	Indirectement		Indirectement p. 7 : les livres d'étrennes pour les enfants M. Pierrot				

¹⁷ Les BEF étant principalement rédigés par Jean Wintch, nous considérons que c'est lui qui apporte des arguments principalement en défaveur des devoirs à domicile. Dans le cas d'un autre rédacteur, nous spécifierons l'auteur·e.

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
N°4 Janvier 1917	Non						
N°5 Février 1917	Oui p.5 « les parents estiment que les enfants sont bourrés de devoirs à la maison » → critique de l'école vaudoise	p.6 : dettes à régler tous les jours, aucun métier chaque matin maître demande tâches/devoirs venir franc du collier sans crainte punition	Indirectement : p.4 : propose aux parents de découper des formes géométriques dans du carton. Diderot		Indirectement : p.8 : propose des problèmes qui concernent l'agriculture qui peuvent être utiles pour les gens de la campagne P. Golaz		
N°6 Mars 1917	Oui		Indirectement : p. 5 : propose de découper des formes dans du carton pour former des lettres ou des chiffres.	p. 2-3 : souvenirs d'une écolière : angoisse d'avoir des tâches à faire pour le lendemain. « une heure pénible », « fatigue », « corvée odieuse », étaient punis si avaient pas fait devoirs mais souvent pas le temps car doivent aider à la maison. E. G.	Indirectement p.8 : arithmétique agricole (suite du numéro 5) P.Golaz		

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
N°7 Mai 1917	Oui, p.5 : « 1 à 2 ou 3 heures de tâches à la maison » Mais dit quand même que père fatigué n'est pas bon pédagogue → argument contre devoirs ?						
N°8 Mai 1917	Oui, p.1 : « les enfants avaient confectionné à la maison ... »						
N°9 Juin 1917	Non						
N°10 Juillet 1917	Indirectement		Indirectement p.2-3 : exercices des organes des sens à faire en famille « sans qu'ils prennent l'apparence de leçon »				

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
N°11 Septembre 1917	Oui		Indirectement p.5 : il faudrait des bouliers dans chaque famille P. R.		p. 8 : « deux des grands élèves qui sortiront au printemps auront à faire à la maison quelques devoirs car on peut leur demander un surcroît d'efforts pour avancer plus vite »		
N°12 Octobre 1917	Non						
N°13 Novembre 1917	Non						
N°14 Décembre 1917	Indirectement		Indirectement : p.5 : apprentissage de la lecture, parle du rôle des parents				
N°15 Janvier 1918	Oui	p.5 : « l'enfant s'amène en classe franc du collier, sans peur et sans reproche »			p. 5 : « Ne font des devoirs à la maison que les élèves de dernière année et ceux des autres degrés qui le désirent ou qui ont		

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
					des travaux à rattraper. »		
N°16 Février 1918	Non						
N°17 Mars 1918	Non						
N°18 Avril 1918	Non						
N°19 Mai 1918	Oui. p. 7. Compte rendu de lecture de l'ouvrage de Henri Roorda <i>Le pédagogue n'aime pas les enfants.</i>	p. 7 « avec cela, l'écolier a comme des dettes continuelles. Chaque matin il devra rendre compte d'un certain nombre de devoirs ».					Conséquences : élèves font des calculs pour savoir s'ils seront pris. Rien à voir avec la pédagogie.
N°20 Juin 1918	Non						
N°21 Mai 1919	Non						
N°22	Non						

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
Juin 1919							
N°23 Juillet 1919	Non						
N°24 Août 1919	Non						
N°25 Septembre 1919 (16 pages)	Non						
N°26 Octobre 1919 (12 pages)	Oui. P. 9 « (...) il n'y avait en général pas de tâches à la maison »	p. 9 « venant en classe francs du collier, sans se sentir endettés vis-à-vis du maître qui aurait pu leur demander des comptes »		p. 9 exception pour les élèves des deux dernières années « qui peuvent fournir un travail supplémentaire sans peine ». Journées de classe suffisamment occupées. Rattrapage suite à maladie ou pour les élèves « arriérés ».			Conséquences sur la motivation : élèves « ouverts et gais et travaillaient avec plaisir »
N°27 Juin 1920	Oui p. 4 §4 considérations sur les assemblées de parents.	p. 8 indirectement « disparition de la dissimulation et de la fraude ». Le maître n'est plus le « juge suprême et puissant qui fait	p. 4 §4 considérations sur les assemblées de parents.				

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
		peser (...) la menace de la punition ». Contribution de Léopold Gautier. Reprise du même registre de la « justice » que dans le compte rendu de Roorda.					
N°28 Mars 1921	Oui. P. 6 compte rendu de M-P. Laurin « la réforme de l'enseignement au congrès de Neuchâtel ». Réforme réalisable dès maintenant « suppression des travaux à domicile pendant les mois de mai, juin et septembre ».			En creux : ce sont les mois où il y a à faire aux champs. But : mieux concilier contribution familiale obligatoire et école - > respect du rythme de l'enfant.			

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
N°29-30 (mai 1921 - 17 pages)	Oui. P. 16 Composition sur l'EF d'une ancienne élève. « (...) nous n'avions pas de tâches à la maison (...) ».						
N° spécial (septembre 1916 - 4 pages)	Oui. P.3 « Pas de devoirs obligatoires à la maison (...) ».					p. 4 indirectement « (...) l'absence de punitions et de la contrainte développe le sentiment de la dignité personnelle. »	P. 3 « aucun de ces sujets de crainte qui dépriment le moral et agissent par contrecoup sur le physique. La constante bonne humeur est un stimulant plus efficace que la peur et permet de demander aux enfants des efforts

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
							sérieux, d'où une nouvelle raison de leur laisser beaucoup de liberté. »
Le Réveil : http://archivesautonomies.org/							
24.06.1911 Article « L'école Ferrer »	Oui. P. 3 « pas de devoirs à la maison »	« pour que l'enfant vienne vraiment libre, franc à l'école, sans avoir cette impression pénible (...) qu'il y a des comptes à rendre au maître, qu'il y a des dettes, dettes intellectuelles, qu'il va être appelé à régler »		« le nombre normal des heures de classe est de cinq par jour (...) c'est bien assez pour les forces d'un enfant. »			

	Mention des devoirs	Redevance	Lien école-famille	Rythme enfant Fatigue / stress	Consolidation des acquis	Dignité	Motivation
26.07.1913 Article « Congrès de l'École Ferrer »	Oui. P. 3 « pas de devoirs obligatoires à la maison »	« (...) afin que l'écolier s'amène en classe franc du collier, sans arrière-pensée, sans peur et sans remords »					

Tableau 7 : Liste des arguments du corpus des textes actuels

	Gain potentiel sur les apprentissages	Motivation	Relation enseignant-élèves	Autonomie des élèves	Lien école-famille	Gestion du temps d'apprentissage	Inégalités	Effets de ces facteurs sur les inégalités	École empiète sur la vie des familles / temps consacré à d'autres activités	Quel travail pour apprendre ?
Maulini, O. (2000) Un seul devoir : la circulation des savoirs	« consolidation des acquis » « préparation pour le CO » « exercice, entraînement, consolidation, répétition »		« devoirs sont un contrat négocié entre le maître et l'élève » → parents ne doivent pas corriger les devoirs	« l'élève doit pouvoir faire seul » → parent que soutien moral → si découpe devoir devient élémentaire et enfants peuvent faire seuls mais apprennent rien, si trop complexe → a besoin d'un adulte → paradoxe de l'apprentissage solitaire	Enseignants chargés instruction et parents chargés de l'éducation → devoirs brouillent cette distinction → paradoxe de la clôture scolaire Communication famille-école pas subordonnée à existence des devoirs → d'autres moyens (cahiers, portfolio éval, classe ouverte, réunion, ...)	« rythme scolaire »	« lutte contre inégalités » Études surveillées pour suppléer les familles en difficulté Pour lutter contre inégalités → disparition du travail à domicile → « l'école à l'école ».			Exemple de devoirs pour quelques branches p.4 Pédagogie différenciée et interactive → questions stimulantes, activités complexes, élèves impliqués, confier responsabilités, solliciter parents et famille élargie → lien culture scolaire et vie des gens

	Gain potentiel sur les apprentissages	Motivation	Relation enseignant-élèves	Autonomie des élèves	Lien école-famille	Gestion du temps d'apprentissage	Inégalités	Effets de ces facteurs sur les inégalités	École empiète sur la vie des familles / temps consacré à d'autres activités	Quel travail pour apprendre ?
Maulini, O. (2016) Que penser...des devoirs à domicile ?	Corrélation plutôt positive entre devoirs et résultats. Effet presque nul dans les premiers degrés du primaire et au maximum pour les lycéens. Conditions : - donnés régulièrement en petite quantité - simples et articulés avec travail de classe - ayant du sens et remobilisant savoirs abordés auparavant - fait objet d'un suivi et d'une correction par enseignant	Élèves font volontiers les devoirs s'ils sont raisonnables en quantité, clairs et intéressants.		Développement de l'autonomie possible si devoirs encadrés par les parents (soutien au développement des compétences cognitives : bien lire, comprendre chercher, faire des hypothèses etc.) ≠ élèves en difficulté ont des stratégies d'évitement (deviner, simuler, copier) qui permettent d'être apparemment en règle. => idée de la redevance ?	Ambivalence : mise en scène des devoirs pour répondre aux attentes réelles ou supposées des parents avec tâches connues (dictées, livrets, vocabulaire etc.) ≠ tâches à la maison qui placent certains parents en situation d'échec car ils n'en comprennent pas la logique.			Pointe émergée de la production des inégalités. (exemple des vacances d'été → ne peut pas interdire certains parents d'apprendre des choses à leurs enfants)		<ul style="list-style-type: none"> - Régularité plutôt que longueur - Sens - Règles claires et routines - Soutien des parents dans leur compréhension de ce que fait l'école <p>Faire des devoirs une occasion de reconnaître la culture et les savoirs familiaux dans l'école → lien explicite entre devoirs enseignants et parents dans formation de l'enfant</p>

	Gain potentiel sur les apprentissages	Motivation	Relation enseignant-élèves	Autonomie des élèves	Lien école-famille	Gestion du temps d'apprentissage	Inégalités	Effets de ces facteurs sur les inégalités	École empiète sur la vie des familles / temps consacré à d'autres activités	Quel travail pour apprendre ?
<p>Chouinard, R., Archambault, J. & Rhéault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ?</p>	<p>Côté enseignants : consolidation des acquis de la journée. Croyance que le lien entre devoirs et rendement scolaire est linéaire (plus l'élève a de devoirs, mieux il/elle réussit).</p> <p>Résultats recherches : Lien entre devoirs et rendement scolaire complexe. A priori, plutôt positif lorsqu'il est en relation avec fréquence (plutôt que longueur) et qualité du temps investi (plutôt que quantité de</p>	<p>Élèves en difficulté considèrent davantage que devoirs sont ennuyeux ou difficiles -> stratégies d'évitement : copie, bâclage, non-réalisation. Désintéret pour les matières scolaires si occupent trop de temps libre au détriment d'autres activités.</p> <p>Résultats recherches : élèves du primaire font leurs devoirs pour faire</p>	<p>Détérioration des relations avec les élèves.</p>	<p>Côté enseignants : inculquer de bonnes habitudes de travail. Effet sur l'autonomie et sens des responsabilités des élèves.</p> <p>Résultats recherches : Comportements d'autorégulation, habiletés cognitives des élèves acquises au contact des adultes (souvent les parents) lors du temps consacré aux devoirs.</p>	<p>Favoriser la participation des parents au vécu scolaire de leur enfant. Aller au-delà du curriculum en apprenant dans le contexte de la communauté</p> <p>Résultats recherches : devoirs permettent aux parents de jouer un rôle actif dans les apprentissages scolaires des enfants, mais sont également source de stress et de conflits. Parents participent au</p>	<p>Allonger temps dévolu aux apprentissages en limitant temps passé à l'école. ->Argument politique et économique plutôt que pédagogique.</p>	<p>Inégalités dans conditions de travail : espace dédié, accès à Internet, accès à des personnes-ressources.</p>	<p>Devoirs empêchent jeunes de se consacrer à d'autres activités (loisirs, sport).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir des règles claires concernant les devoirs au niveau de l'établissement, - Soutenir les parents, - Fréquence plutôt que longueur, - Sens, authenticité, - Offrir des choix, - Établir des routines en relation avec devoirs : à la maison, mais aussi en classe (suivi serré des devoirs et donner un sens de sérieux à leur réalisation) 	

	Gain potentiel sur les apprentissages	Motivation	Relation enseignant-élèves	Autonomie des élèves	Lien école-famille	Gestion du temps d'apprentissage	Inégalités	Effets de ces facteurs sur les inégalités	École empiète sur la vie des familles / temps consacré à d'autres activités	Quel travail pour apprendre ?
	temps requis) pour les réaliser.	plaisir (parents/enseignant). Devoirs inappropriés exercent effet négatif sur motivation, favorisent découragement, mènent au désintérêt et refus de les faire. Pour élèves du secondaire, motivation lorsque devoirs raisonnables, intéressants et consignes claires.			primaire mais beaucoup moins au secondaire (vérification que devoirs faits).					
Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework	Faire des devoirs entraîne une amélioration des résultats scolaires → Cooper, Robinson, and Patall (2006)		Inclure les élèves en leur demandant de choisir quels devoirs et combien	Pour les premiers degrés primaires : favoriser des habitudes et attitudes positives envers l'école et permettre	Question de l'inclusion des parents : Parents peuvent se sentir insuffisamment préparés à soutenir leurs enfants.	Allongement du temps d'apprentissage au-delà de la journée d'école améliore la réussite scolaire.	Certains élèves sont économiquement défavorisés → environnement		Devoirs contribuent à la culture compétitive états-unienne qui valorise le travail au détriment du bien-être	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des devoirs utiles, - Ajuster le niveau de difficulté : défi mais élève doit être capable de le faire (terminer) seul, - Impliquer les parents de manière appropriée (ce ne

	Gain potentiel sur les apprentissages	Motivation	Relation enseignant-élèves	Autonomie des élèves	Lien école-famille	Gestion du temps d'apprentissage	Inégalités	Effets de ces facteurs sur les inégalités	École empiète sur la vie des familles / temps consacré à d'autres activités	Quel travail pour apprendre ?
	Donner des devoirs seulement si c'est bénéfique			une participation appropriée des parents. Puis pour degrés élémentaires : rôle direct dans la réussite scolaire.	Source de stress.				personnel et familial. Le texte propose des temps de devoirs en fonction des degrés (p.7) « 10-minutes rule » -> 10 x le degré de l'élève	sont ni des enseignants, ni des policiers), - Ajuster la quantité afin que les élèves aient suffisamment de temps libre. Autre solution proposée : prolonger jour d'école
Moroni, S., & Niggli, A. (2009). Hausaufgaben geben – erledigen – betreuen	Les devoirs sont des occasions d'étendre les apprentissages à des domaines extérieurs de la salle de classe Permet de s'exercer et de répéter ¹⁸ (étude montre que les enseignants qui pensent ça ont de moins	Motivation soutenue grâce à des devoirs intéressants.		Souvent enfants sont seuls à la maison entre 15h30 et 17h30. → aides aux devoirs Devoirs pouvant être résolus sans aide extérieure (enseignant·e ou parents) : effet positif	Devoirs comme une fenêtre pour parents Créer un lien école-maison (argument approuvé un peu moins nettement) → le fait de confier grande responsabilité aux parents	Lorsque les devoirs sont une répétition de ce qui a été vu en classe et consistent à s'entraîner : effet négatif sur les apprentissages.	Permet de réduire les différences de performances entre les élèves le plus performants et les élèves moins performants Élèves dont environnement familial n'est pas favorable peuvent être désavantagés		Contrainte temporelle et familiales → pression inutile Peut être source de conflit	- Plutôt souvent que beaucoup → régulier (mettre accent sur certaines matières pour éviter surcharge) - Privilégier la qualité (stimulant cognitif et met au défi, recherche d'infos, intéressant...) → faire attention élèves n'ont pas tous même niveau - Différencier avec soin (quantitative,

¹⁸ Arguments en jaune : objectifs principaux des devoirs tirés d'une enquête menée auprès d'enseignants du secondaire en français.

	Gain potentiel sur les apprentissages	Motivation	Relation enseignant-élèves	Autonomie des élèves	Lien école-famille	Gestion du temps d'apprentissage	Inégalités	Effets de ces facteurs sur les inégalités	École empiète sur la vie des familles / temps consacré à d'autres activités	Quel travail pour apprendre ?
	bons résultats dans leur classe)			sur les apprentissages. Même si les parents ne doivent pas s'immiscer dans les devoirs, leur présence est importante (apprendre à structurer le temps, personne-ressource potentielle) Encouragent autonomie	est défavorable					qualitative, des choix, du traitement) - Miser sur engagement - Rôle de l'enseignant → Feedback et pas que contrôle - Rôle parents → limiter collaboration mais soutien et aide émotionnelle/intérêt porté à l'école - Devoirs intéressants → motivation - Encourager autonomie - Peut être fait seul
Perrenoud, P. (2004) Est-ce que tu as fait tes devoirs ?		Certains enfants aiment les devoirs et ne craignent pas cette question. D'autres moins		Pour avoir devoirs intéressants il faut faire appel à autonomie → difficile pour les élèves qui ont des difficultés → démunis	Fait ses devoirs avant qu'on demande afin éviter ennui et faire figure « bon élève »	Devoirs = heures supplémentaires → ils n'ont jamais fini	Faire devoirs démocratiques pour qu'élève soit autonome ? → dilemme Temps d'études, devoirs surveillés, site		Dilemme : faire cela vite fait ou prendre du temps sur temps libre ?	

	Gain potentiel sur les apprentissages	Motivation	Relation enseignant-élèves	Autonomie des élèves	Lien école-famille	Gestion du temps d'apprentissage	Inégalités	Effets de ces facteurs sur les inégalités	École empiète sur la vie des familles / temps consacré à d'autres activités	Quel travail pour apprendre ?
		<p>enthousiastes et inquiets</p> <p>D'autres font devoirs seulement après avoir essayé utiliser ruses → il faudrait que devoirs soient amusants, ou on peut y trouver un intérêt → demande investissement du professeur</p>		<p>→ conflit entre devoirs intéressants et démocratiques (= devoir autonome sans aide parents) → éviter inégalités</p>			<p>internet, répétiteurs → dépend des moyens financiers et intellectuels des familles.</p> <p>Fortes inégalités sociales des familles devant les devoirs (connaissances des contenus + décodage attentes/capacité expliquer/rapport aux savoirs et école)</p>			

Annexe 4 : fréquence des mots BEF

Tableau 8 : Fréquence des mots utilisés dans les BEF

	Inégalité*s	Rythme	Loisirs	Gain	G. apprentissage	Rendement	R. scolaire	Autonomie	Autonomie*s	Lien	Communication	Participation	Parent*s	Parental*e*s	Famille* / Familial*	Redevance	Franç du collier	Fatigue
1 (1913)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	1	0
2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	2	0	0	0
5	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	2	0	5	0	1	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	6	0	0	3
7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4	0	1	0	0	0
8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	2	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	0	0	0	1	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
26	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	23	0	8	0	1	2
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	0	4	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	6	0	5	0	0	1
29-30	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	12	0	8	0	0	1
Totaux	0	0	0	1	0	2	0	5	1	0	0	1	103	0	44	0	4	7

Les éléments surlignés en jaune sont des mots n'ayant pas le sens recherché (loisir : il avait le loisir de ..., participation : participation des ouvriers, rendement : rendement d'une fabrication). Nous ne les avons donc pas comptés dans les totaux.

Annexe 5 : synthèse des arguments

Tableau 9 : Synthèse des arguments des deux corpus

	Consolidation des acquis	Autonomie	Lien école-famille	Rythme de l'enfant	Inégalités
BEF (1913-1921)	Deux cas précis : rattraper (maladie) ou préparer examens officiels	Redevance : franc du collier	Beaucoup indirect, proposition mais aucune obligation	Surcharge car longueur journée suffisante + doit aider à la maison	-
Maulini (2000)	Favorable que pour grands et si respecte conditions	Contrat didactique, autonomie	Paradoxe de la clôture scolaire	Rythme scolaire (formulation ambiguë)	Argument mentionné
Perrenoud (2004)	-	Tension devoirs démocratiques / intéressants	Risque de dramatisation des devoirs	Heures supplémentaires → ils n'ont jamais fini	Fortes inégalités des familles
Chouinard & al (2006)	Lien entre devoir et rendement scolaire complexe	S'acquiert au contact des adultes (contradiction avec croyance des enseignants)	Peut favoriser participation des parents mais aussi source de stress et de conflits	Empêche d'autres activités (loisirs, sport)	Conditions matérielles
Marzano & Pickering (2007)	Oui si devoirs bénéfiques	Favoriser des habitudes et attitudes positives envers école	Source de stress	Valorisation du travail au détriment du bien-être personnel	Conditions matérielles → dépend de l'environnement
Moroni & Niggli (2009)	Croyance mais ne pas utiliser les devoirs que pour cela	S'acquiert au contact des adultes (structuration du temps)	Plutôt favoriser l'intérêt des parents pour ce qui se passe à l'école	-	Conditions matérielles et sociales
Maulini (2016)	Favorable que pour grands et si respecte conditions	S'acquiert au contact des adultes	Ambivalence : répondre aux attentes des parents vs certains parents se sentent en échec.	-	Pointe émergée de la production des inégalités

Les écrits hachurés représentent des arguments mentionnés dans les textes mais non approfondis par les auteur·e·s.

Annexe 6 : instructions de la DICS



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Service de l'enseignement obligatoire de langue
française SEnOF

Amt für französischsprachigen obligatorischen
Unterricht FOA

Inspectorat scolaire
Schulinspektorat

Route André-Piller 21, 1762 Givisiez

T +41 26 305 73 80, F +41 26 305 73 83, www.fr.ch/osso

Instructions pour les devoirs à domicile 3^H à 11^H

La Loi scolaire de septembre 2014, l'entrée en vigueur de son nouveau Règlement au 1er août 2016, ainsi que des questions récurrentes encouragent l'inspectorat scolaire à maintenir les instructions proposées afin de répondre à l'art. 34 de la LS et à l'art. 65 du RLS.

Art. 65 Devoirs à domicile

¹ Dès la 3^H, les enseignants et enseignantes peuvent donner aux élèves des devoirs à effectuer à domicile, conformément aux orientations du Service. ¶

² Les directions d'établissement veillent à l'harmonisation des pratiques au sein de leur établissement. ¶

1. Pourquoi des devoirs ?

Les devoirs contribuent à l'apprentissage de l'élève ; ils découlent du programme scolaire et sont, en principe, réalisés à la maison. Il nous paraît important de rappeler que les devoirs suivent un travail d'apprentissage réalisé en classe ; il ne s'agit donc pas d'un moment où l'élève est amené à construire ou à acquérir de nouvelles connaissances.

Nous privilégions quatre buts essentiels à la pratique des devoirs à domicile :

- ✓ **consolider** des connaissances ayant fait l'objet d'un apprentissage en classe
- ✓ **réactiver** des connaissances ayant fait l'objet d'un apprentissage en classe

- ✓ **favoriser** le travail individuel de l'élève
- ✓ **renforcer** le lien entre l'école et la famille

2. Types de devoirs

Les devoirs, constitués d'activités significatives, font partie intégrante de la planification de l'enseignement. Habituellement, on considère qu'il y a quatre types de devoirs :

Des devoirs d'appropriation et de pratique

Ils visent à permettre à l'élève de repenser par lui-même les nouveaux contenus vus au cours pour se les approprier. Pour atteindre ce but, il est essentiel d'expliquer le sens de ce travail. On peut offrir à l'élève le choix entre deux ou trois modalités et l'aider ainsi à devenir « acteur » de son apprentissage. Les devoirs d'appropriation et de pratique permettent de consolider des habiletés ou des connaissances nouvellement acquises.

Ce type de devoir est plus efficace quand il crée un lien entre l'habileté et les connaissances antérieures de l'élève et lorsque l'élève doit appliquer la nouvelle connaissance de façon directe et personnelle. Selon certaines recherches, ce type de devoir est plus efficace s'il est commencé en classe.

Des devoirs de prolongement

Ils permettent à l'élève d'utiliser dans une situation différente une habileté acquise en classe, d'appliquer des connaissances acquises dans un nouveau contexte, d'étendre ses connaissances à de nouveaux concepts.

Ce type de devoirs peut être source de motivation pour l'élève plus performant qui a moins besoin de devoirs de pratique.

Des devoirs de préparation

Ces devoirs sont faits avant la leçon. Ils visent à informer l'élève sur le sujet de la prochaine leçon, à l'y préparer et ainsi à favoriser l'apprentissage qui sera fait en classe.

Pour être efficaces, ces devoirs doivent être accompagnés de directives claires, leur choix et la manière d'effectuer la tâche doivent être explicites.

Des devoirs créatifs

Ces devoirs permettent à l'élève de mettre à contribution des habiletés et des notions, des savoirs dans un contexte nouveau. Il s'agit d'engager les élèves dans des projets, des essais, des enquêtes à partir de notions et démarches étudiées en classe qui leur permettront d'entraîner et de consolider leurs connaissances et leurs compétences.

3. Durée et fréquence

Il est difficile de préciser le temps à consacrer aux devoirs car cela diffère d'un élève à l'autre et il

n'existe aucune tâche standard pouvant être exécutée dans un même laps de temps. Plus que la durée, c'est la régularité et la fréquence du temps consacré aux devoirs qui a un impact positif sur les apprentissages.

Les indications ci-dessous visent à harmoniser les exigences auxquelles chaque enseignant-e doit se conformer :

3^H – 8^H

- ✓ Il convient de prendre en compte le rythme de travail et les besoins spécifiques des élèves lors de l'octroi des devoirs.
- ✓ Le temps maximal de devoirs hebdomadaires pour un élève est de :
 - 60 minutes pour les 3^H - 4^H
 - 90 minutes pour les 5^H - 6^H
 - 120 minutes pour les 7^H - 8^H
- ✓ Ne sont pas admis, les devoirs :
 - à effectuer pour le lundi
 - à effectuer pour le jour qui suit une fête ou un autre jour de congé
 - à effectuer pendant les vacances

9^H – 11^H

- ✓ Il convient de prendre en compte le rythme de travail et les besoins spécifiques des élèves lors de l'octroi des devoirs.
- ✓ Vu l'organisation du CO, il peut être considéré comme normal de consacrer au moins une heure par jour de classe aux devoirs.
- ✓ Dans la mesure du possible, il convient d'éviter de donner des devoirs :
 - à effectuer pour le lundi
 - à effectuer pour le jour qui suit une fête ou un autre jour de congé
 - à effectuer pendant les vacances

4. Rôle des différents partenaires

Rôle de l'enseignant-e

- ✓ donner des devoirs en lien avec le plan d'études et l'enseignement dispensé en classe ;
- ✓ prendre le temps de lire les consignes et d'expliquer le travail ;
- ✓ collaborer avec les collègues afin de ne pas surcharger l'élève ;
- ✓ vérifier, contrôler les devoirs ; donner un retour de façon régulière afin d'assurer l'apprentissage continu de l'élève ; corriger le tout ou certaines parties du devoir dans un délai raisonnable ;

- ✓ inclure la correction du devoir dans le processus d'apprentissage.

Rôle de l'élève (en fonction de son autonomie)

- ✓ s'assurer de bien comprendre les devoirs et les consignes qui y sont reliées (échéance, forme, critères de performance) ;
- ✓ demander de l'aide au besoin pour l'organisation et la planification ;
- ✓ organiser son temps et répartir ses tâches au mieux de son horaire hebdomadaire ;
- ✓ faire régulièrement ses devoirs ;
- ✓ se préparer aux évaluations.

Rôle des parents

- ✓ encourager et soutenir leur enfant sans toutefois faire ses devoirs ;
- ✓ démontrer de l'intérêt pour le travail scolaire et les progrès de leur enfant ;
- ✓ créer à la maison un environnement propice au travail ;
- ✓ aider leur enfant à planifier son temps afin de respecter les échéances ;
- ✓ communiquer avec l'enseignant-e.

Rôle de la direction

- ✓ informer les élèves, les enseignant-e-s et les parents, de la politique au sujet des devoirs et veiller à sa mise en œuvre ;
- ✓ informer les élèves, les enseignant-e-s et les parents, des ressources disponibles pour encourager les élèves dans l'accomplissement de leurs devoirs ;
- ✓ veiller à l'harmonisation des pratiques au sein de l'établissement.

5. Pistes

Afin de préciser les instructions que nous fixons, nous vous transmettons quelques propositions. Les devoirs devraient :

- ✓ favoriser le développement d'une autonomie organisationnelle, accompagné d'une réflexion en classe. Dans cet ordre d'idée, il serait judicieux que chaque enfant note le temps réellement passé pour réaliser chacun des devoirs.
- ✓ proposer des activités qui se prêtent mieux à un travail à la maison qu'à l'école (écoute de dialogues, visionnement d'un documentaire, observation de phénomènes naturels, répétition d'une poésie, d'un chant, d'une règle d'orthographe, etc.)
- ✓ être, dans l'idéal, utiles et intéressants à effectuer (défis, petits jeux...)
- ✓ être en cohérence avec ce qui se fait en classe dans le but d'informer les parents.

Lors d'une réunion ou d'un entretien, l'enseignant-e sensibilisera les parents de manière à ce que leur enfant effectue ses devoirs dans des conditions appropriées.

Lorsque des tâches telles des corrections, des fiches à terminer ou des travaux de recherche sont

transmises à domicile, celles-ci doivent être intégrées aux devoirs et non pas données en surplus.

Finalement, l'enseignant-e ne doit pas oublier que la valeur pédagogique des devoirs repose bien davantage sur la qualité de leur contenu et de leur exécution que sur la quantité ou la multiplicité des exercices imposés.

Conférence des inspecteurs-trices scolaires

Juillet 2018

—

Annexe 7 : règlement scolaire Vaud

Art. 59 Devoirs (LEO art. 73)

¹ Les devoirs donnés par les enseignants respectent les critères suivants :

- a. ils sont préparés en classe ;
- b. ils peuvent être effectués sans aide par les élèves ;
- c. ils incitent à l'autonomie et à la responsabilisation ;
- d. ils servent à consolider des apprentissages effectués en classe ;
- e. ils sont vérifiés régulièrement par les enseignants.

² Les établissements veillent à l'harmonisation des pratiques. Au degré secondaire, ils veillent également à une bonne coordination entre les enseignants en charge des mêmes élèves.

³ Les devoirs sont annoncés aux élèves au moins deux jours à l'avance, spécificités horaires réservées.

⁴ Il n'est donné aucun devoir pour le lundi et pendant les congés ou les vacances scolaires.

Figure 20 : RLEO Vaud, 2011, Art. 59, p. 8.

Déclaration sur l'honneur

Haute Ecole pédagogique Fribourg
Pädagogische Hochschule Freiburg



Déclaration sur l'honneur

Je déclare / nous déclarons par la présente que j'ai / nous avons rédigé le présent travail écrit de manière autonome et que je n'ai / nous n'avons pas utilisé d'autres sources et moyens auxiliaires que ceux indiqués dans la bibliographie et la liste des moyens auxiliaires (voir ci-dessous).

Cette déclaration implique en particulier,

- que j'ai / que nous avons cité correctement tous les passages textuels ou éléments d'une œuvre (par ex. dans les domaines de l'art, de la musique ou du design) qui ne sont pas de mon / de notre fait, conformément aux règles de citation scientifiques courantes, et que les sources utilisées sont mentionnées de manière claire ;
- que j'ai / que nous avons déclaré dans une liste tous les moyens auxiliaires utilisés (systèmes d'assistance fonctionnant avec l'intelligence artificielle (IA) tels que chatbots [par ex. ChatGPT], systèmes de traduction [par ex. DeepL] ou de paraphrase [par ex. Quillbot]) ou applications de programmation [par ex. Github Copilot] et que leur utilisation a été indiquée aux endroits correspondants du texte ;
- que j'ai / que nous avons acquis tous les droits immatériels sur les matériaux que j'ai / nous avons utilisés, tels que les images ou les graphiques, ou que ces matériaux ont été créés par mes / nos soins, ou qu'ils sont libres de droit ;
- que le thème, le travail ou des parties de celui-ci n'ont pas été utilisés dans le cadre d'une validation d'un autre module ou cours, sauf si cela a été expressément convenu à l'avance avec l'enseignant-e et que cela est indiqué dans le travail ;
- que je suis / nous sommes conscient-e-s que mon / notre travail peut être contrôlé quant au plagiat et à la paternité tierce d'origine humaine ou technique (IA) ;

Seite 1 von 2

Haute Ecole pédagogique
info@hepfr.ch
www.hepfr.ch

Rue de Morat 36
CH-1700 Fribourg
Tél. +41 (0)26 305 71 11

Pädagogische Hochschule
info@phfr.ch
www.phfr.ch

Muttenweg 36
CH-1700 Fribourg
Tel. +41 (0)26 305 71 11

- que je suis / nous sommes conscient·e·s que la HEP|PH FR poursuit toute infraction à la présente déclaration sur l'honneur ou aux obligations des étudiant·e·s qui la sous-tendent, telles que définies dans le règlement de la Haute école pédagogique de Fribourg ainsi que dans le règlement des études et des examens de la HEP|PH FR, et qu'il peut en résulter des conséquences disciplinaires (avertissement, blâme ou exclusion de la filière d'études).

Fribourg, le 28.02.2024

Lieu et date


Signature étudiant·e 1

M. Progin
Signature étudiant·e 2

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par chaque étudiant·e qui rédige un travail de bachelor. Il doit être joint à chaque travail de bachelor.