

Devoirs à la maison: 50 ans de travail au NOIR

On pourrait célébrer cette année le cinquantenaire de la suppression des devoirs à la maison (29 décembre 1956), si la circulaire n'avait pas été régulièrement transgressée par de nombreux enseignants, sous l'œil bienveillant des parents, pour des conséquences mal analysées dont un renforcement des inégalités.



la législation sur les devoirs à la maison

“Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin, le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité. En conséquence, aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte. Libérés des devoirs du soir, les enfants de 7 à 11 ans pourront consacrer plus aisément le temps nécessaire à l'étude des leçons.”

L'arrêté du 23 novembre 1956 aménage les horaires des écoles primaires et inscrit les devoirs pendant le temps scolaire. En application de l'arrêté, la circulaire du 23 novembre 1956 supprime sans équivoque les devoirs à la maison, retenant des arguments d'efficacité et de santé.



L'application de la circulaire n'est pas satisfaisante, plusieurs textes doivent rappeler l'interdiction : en 1962, 1964, 1971, 1986, 1990. La circulaire du 17 décembre 1964 ajoute même une précision et porte l'interdiction aux “écrits à exécuter hors de la classe”, puisque certains enseignants interprètent les textes en déclarant ne pas donner des devoirs mais des exercices écrits.

Les études dirigées sont installées par la circulaire du 6 septembre 1994 pendant le temps scolaire, pour apporter une aide personnalisée et méthodologique à chaque élève afin “de prévenir les risques d'échec et de réduire les difficultés provenant des inégalités des situations familiales”. L'interdiction des devoirs à la maison demeure : “Dans ces conditions, les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. A la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou à des leçons à apprendre.” L'arrêté du 25 janvier 2002 promulgue les horaires et les nouveaux programmes. Les études dirigées n'apparaissent plus dans un horaire spécifique. Elles ne disparaissent pas pour autant, mais le choix de leur introduction est laissé aux maîtres “en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée”.

Aujourd'hui, les devoirs à la maison restent interdits ; le travail oral, les leçons sont autorisés. Il est à noter qu'aucun texte ne demande aux enseignants de prescrire un travail aux élèves après la journée de classe.

7 types d'arguments contre les devoirs à la maison

Argument légal

Il devrait être obligatoire qu'un fonctionnaire d'un service public ancré sur les principes républicains en suive les directives officielles. Un enseignant peut-il montrer à ses élèves qu'il ne respecte pas la loi ? Le Haut conseil de l'évaluation de l'école, dans sa publication de mai 2005, "considère qu'il ne faut pas tolérer plus longtemps des dérives qui entretiennent, voire creusent les inégalités".

Argument démocratique

"Laisser les élèves et leurs familles seuls face aux devoirs et leçons est source d'inéquité", constate le Haut conseil de l'évaluation de l'école. En 1985, l'INRP publie un rapport de recherches (E. Tedesco, D. Manesse et S. Vari), qui montre comment le travail scolaire constitue un facteur de sélection sociale, les parents des classes défavorisées ne pouvant apporter l'aide qu'apportent les parents instruits. Les conditions matérielles sont aussi inégales (bureau ou table de la cuisine...), et les outils de documentation nécessaires sont parfois inexistantes (dictionnaires, encyclopédies). Une autre recherche de l'INRP, en 1992 (F. Guiguet, L. Jaillardon sous la direction de Ph. Meirieu), confirme que le renvoi du travail personnel à la maison pénalise massivement les élèves des catégories socio-professionnelles défavorisées, alors que ces mêmes élèves obtiennent des résultats proches de ceux de leurs camarades quand le travail est fait en classe. Philippe Meirieu, même s'il constate que certaines familles modestes apportent une aide efficace à leur enfant, souligne, dans l'introduction de son livre *Les devoirs à la maison* : "On n'insistera jamais assez sur le fait que tout renvoi systématique du travail scolaire à la maison est, en réalité, un renvoi aux inégalités".

Argument sanitaire

Les élèves de l'école primaire sont jeunes, certains n'ont même que 6 ans au cours préparatoire. "Le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de onze ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue", disait la circulaire du 29 décembre 1956. Certains élèves ont une journée plus longue que celle d'un adulte salarié (garderie, cantine, étude). Il faut noter également que les bons élèves réalisent leurs devoirs plus rapidement que les élèves en difficulté.

Argument social

La réalisation des devoirs diminue le temps de loisirs, le temps de repos, pèse sur les vacances, ce qui est particulièrement dommageable quand les devoirs sont mal choisis ou inefficaces.

Les devoirs sont assez souvent l'objet d'une préoccupation de la famille, alors qu'ils restent secondaires pour l'école. Quand un élève est absent, les parents viennent en général chercher les devoirs à l'école et s'inquiètent beaucoup moins des séquences manquées pendant la ou les journées de classe.

Argument psychologique

L'élève est souvent, à la maison, pris dans un chantage affectif autour de la question des devoirs (il travaille, il mérite l'amour des siens). Pour peu que le travail autonome lui soit difficile, il manque d'ardeur, il est rendu responsable par ses parents, par le maître, qui peut aussi accuser la famille : "Il ne fait pas ses devoirs, il n'est pas suivi à la maison". L'explication simpliste de la difficulté scolaire qui décharge le maître est retenue.

Argument moral

Le Haut conseil de l'évaluation de l'école remarque que le fait de donner des leçons et devoirs peut aussi être "guidé par des considérations d'image aux yeux des parents, voire des collègues". Plutôt que d'expliquer les pratiques d'enseignement et la collaboration attendue avec les familles, certains enseignants prennent l'image commode du bon enseignant qui fait travailler les élèves, qui donne donc des devoirs ; dans des cas certes plus rares, on observe des enseignants en harmonie avec les représentations passéistes des parents, qui écrasent l'enfant de devoirs...

Argument pédagogique

La pratique des devoirs met davantage en avant des modèles naïfs de la réussite (l'effort, le travail), sans s'arrêter sur les conditions et les processus d'acquisition des connaissances. Les devoirs donnés sont au mieux des applications des leçons faites en classe, mais ils peuvent être aussi disparates, mal centrés sur les notions importantes. Certains exercices sont mal expliqués, ont des consignes ambiguës ; certaines recherches documentaires dépassent les capacités d'un élève de l'école primaire. Le plus souvent, l'élève a besoin de la relance d'un adulte avisé. Outre les inégalités des aides, on constate des interventions trop appuyées (c'est l'adulte qui fait l'essentiel du devoir, lequel perd alors tout intérêt) ou des oppositions de méthode entre les parents et les enseignants (les opérations, la lecture au CP...).

La correction des devoirs en classe pose aussi des problèmes. Elle peut prendre du temps en début de journée, ou être faite trop rapidement, ou pas du tout. Le suivi individuel apparaît rare et ne conduit pas l'élève à produire un travail appliqué.



Quel travail, le soir à la maison ?

Différents sondages montrent pourtant que les parents d'élèves (qui ignorent souvent les arguments pédagogiques et démocratiques) se déclarent largement favorables aux devoirs à la maison, les enseignants aussi de manière majoritaire. La recherche de l'INRP (1985) évoquée plus haut révèle que paradoxalement, sans travail scolaire le soir, les parents non instruits perdent tout lien avec les maîtres. Dans son ouvrage *Aider les enfants à apprendre*, Gérard de Vecchi conseille aux enseignants de former les parents. On doit au moins les informer. Les travaux de Chauveau et Rogovas (1992) montrent que l'intercompréhension entre les parents et l'école joue un rôle déterminant dans la réussite au CP (cas de la méthode critiquée par les parents, où l'apprentissage est rendu plus difficile). Les réunions, les rencontres individuelles sont l'occasion pour les enseignants d'explicitier leurs méthodes et de préciser leurs attentes. On n'attend pas que les parents jouent au "professeur du soir", mais, outre qu'ils assurent l'équilibre affectif et corporel (sommeil, repas), qu'ils montrent à l'enfant que l'école est importante de manière implicite, simple, en faisant réciter la leçon, en écoutant la lecture, en dialoguant avec l'enfant. Ce qui est déterminant dans la contribution des parents, c'est bien le sens donné à l'école, la qualité des échanges avec l'enfant, plus que la quantité de travail. La préparation à la sixième (argument présenté pour les devoirs) peut se faire par l'ap-

On n'attend pas que les parents jouent au "professeur du soir", mais, outre qu'ils assurent l'équilibre affectif et corporel (sommeil, repas), qu'ils montrent à l'enfant que l'école est importante de manière implicite, simple, en faisant réciter la leçon, en écoutant la lecture, en dialoguant avec l'enfant. Ce qui est déterminant dans la contribution des parents, c'est bien le sens donné à l'école, la qualité des échanges avec l'enfant, plus que la quantité de travail.



apprentissage de la gestion du cahier de textes, des leçons, le développement de la mémoire et surtout le travail fait en classe vingt-six heures par semaine. La quantité et la qualité du travail écrit et personnel réalisé en classe augmentent normalement au cycle 3. Les exigences, la rigueur s'installent sous le regard du maître.

Faudrait-il donner des devoirs en grande section de l'école maternelle pour préparer les élèves aux devoirs du CP ? Le Haut conseil de l'évaluation à l'école déplore que les enseignants du second degré n'étudient pas de manière collective les charges de travail des élèves, la finalité des devoirs et leçons.

A la maison, les élèves ont des leçons diverses : histoire, poésie, mots du cahier outil d'orthographe..., un travail oral (préparation d'une lecture...). Les pédagogues (avec G. de Vecchi et les ouvrages qui ont suivi l'introduction des études dirigées) savent qu'il faut apprendre à apprendre une leçon en classe, réfléchir aux méthodologies possibles avec le maître. En rentrant chez lui, l'élève doit savoir pourquoi il apprend telle leçon, comment il peut le faire et comment et sur quoi il sera interrogé. Tout un programme. D'ailleurs, le Haut conseil de l'évaluation de l'école, à propos du travail à la maison, prône des dispositions immédiates, des instructions pédagogiques pour accompagner les programmes, pour donner des orientations explicites : finalités, charge de travail, résultats attendus.

La démarche d'apprentissage des leçons

Gérard de Vecchi, dans *Aider les élèves à apprendre*, montre l'importance de la métacognition. Rendre un apprenant conscient de sa façon de procéder, c'est l'aider à améliorer sa démarche.

Une première étape consiste à aider l'élève à identifier sa propre démarche et à comprendre qu'il existe différentes manières d'apprendre.

Une analyse des choix, la définition d'une nouvelle stratégie d'apprentissage constitueront les étapes suivantes. L'exemple de la page suivante indique ce que peut être un questionnaire de première étape.



Après une première prise de conscience de sa façon de procéder, l'élève entend les démarches de ses camarades, ce qui l'aide à objectiver les siennes. L'enseignant note au tableau les différentes façons d'apprendre en structurant les idées (les conditions de travail, les méthodes). Ces différents points font l'objet de discussions : avantages et inconvénients. Des choix personnels peuvent faire l'objet d'une fiche personnelle ou d'une prise de conscience.





un exemple de questionnaire de première étape

Avant de commencer	OUI	NON
- Je me demande à quoi cela va me servir d'apprendre cette leçon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je réfléchis à la manière dont je vais l'utiliser en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je lis	OUI	NON
- Rapidement, pour avoir une idée d'ensemble du texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lentement, en cherchant à bien comprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lentement, en cherchant à retenir ce qui est écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Plusieurs fois en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- A voix basse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- A voix haute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Des yeux, sans prononcer dans ma tête ce que je lis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quand il y a des mots que je connais mal ou que je ne connais pas	OUI	NON
- Je ne fais rien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je les souligne ou je les surligne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je les écris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je les enregistre au magnétophone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je cherche leur définition dans le dictionnaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je repère ce qui est important	OUI	NON
- Je cherche les phrases qui donnent l'idée générale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je repère des groupes de mots importants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je cherche des mots-clés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lorsque je ne comprends pas une partie de la leçon	OUI	NON
- Je saute le passage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- J'essaie de comprendre en allant lentement, et en y revenant plusieurs fois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Si je n'ai toujours pas compris, j'y reviens après avoir lu l'ensemble de la leçon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Démarche générale de l'apprentissage des leçons

- 1 - Retrouver le contexte de la leçon
L'élève recherche ce qu'il a retenu du cours
- 2 - Lire et comprendre la leçon
- 3 - Savoir ce que l'enseignant attend
L'élève connaît les critères permettant de juger s'il " sait " sa leçon
- 4 - Apprendre
 - a) dans les conditions qui conviennent à l'élève (lieu - environnement...)
 - b) selon la méthode qui lui convient
 - c) avec du matériel :
 - stylo, crayon, règle, compas, ciseaux, surligneur...
 - des feuilles de papier en quantité, un tableau, un magnétophone
 - son cahier de cours / de jour, son livre de classe
 - dictionnaire, atlas, encyclopédie...
- 5 - Evaluer la connaissance de la leçon
- 6 - Réviser ultérieurement

Inventaires des méthodes possibles

Relire : chercher les mots-clés, les idées essentielles, repérer des différences, des similitudes, donner un titre aux paragraphes, retrouver le plan, faire une image muette (totale ou partielle) et la remplir (selon le cas : texte à trous-tableau vierge, schéma vierge...)

Répéter (oral)

Réciter

Recopier

Enregistrer - Ecouter

Appliquer la leçon

Anticiper la restitution de la leçon : rechercher des analogies, comparer avec un savoir proche, transposer (d'un texte faire un dessin, un croquis, un schéma, un organigramme, un tableau), transposer (d'un tableau faire des phrases, un texte), chercher des questions sur..., retrouver l'enchaînement des idées, raconter - reformuler, élaborer un résumé



Les questions à se poser avant d'apprendre une leçon (G. de Vecchi)

- ▶ A quel chapitre ou sujet se rapporte la leçon ?
- ▶ A quoi cela va servir de l'apprendre ?
- ▶ Comment reconnaître que la leçon est sue correctement ?
- ▶ Comment s'y prendre pour y arriver le mieux et le plus rapidement possible, quelle stratégie d'apprentissage utiliser ?
- ▶ De quoi a-t-on besoin ?

Vérification que la leçon est sue

Si elle a été apprise par cœur :

- ▷ la réciter à quelqu'un
- ▷ la comparer avec ce qui est écrit dans le cahier ou le livre

Si elle n'a pas été apprise par cœur :

- ▷ se raconter ce que l'on a appris
- ▷ réfléchir aux questions qui pourraient être posées
- ▷ se poser des questions
- ▷ demander à quelqu'un de poser des questions
- ▷ essayer d'expliquer ce que on sait, en utilisant ses propres mots

L'enseignant doit indiquer à quoi sert la leçon, ce sur quoi l'élève sera interrogé. On précise par exemple à l'élève, pour une leçon de géographie : " *Tu sais ta leçon si tu peux écrire le nom des fleuves sur une carte muette* " ; pour une leçon de français au cycle 2 : " *Tu connais les mots que tu as appris si tu sais les retrouver dans le cahier, si tu sais les écrire de mémoire, si tu sais écrire une phrase les incluant...* "

L'exemple d'une leçon d'histoire

Après plusieurs séances de discussion avec ses élèves sur les stratégies propres et les stratégies à privilégier, le maître doit donner des exemples sur de vraies leçons.

Il y a d'abord une présentation des critères et des modes d'évaluation futurs. On peut souligner également les préalables : l'adaptation des connaissances aux capacités des élèves, pour cela la trace écrite, le résumé doit résulter d'activités des élèves (études de documents antérieures, synthèses partielles, dictée au maître...).

La mise en forme du texte, claire, structurée, soignée, l'écriture ont leur importance.

Le texte copié au tableau est ensuite appris avec le maître par effaçage progressif. On laisse les titres des paragraphes ou les personnages ou les dates. On essaie de retrouver le texte effacé collectivement, paragraphe par paragraphe, puis totalement. Le maître peut poser les questions qu'il avait prévues pour l'évaluation.

Les élèves, plus tard, apprennent seuls une leçon avec le cahier d'essais et un crayon, sous le regard du maître. Il faut rappeler que la mémoire se développe à l'usage et que les enfants ont des capacités qui devraient être entretenues et sollicitées plus qu'elles ne le sont.

Résumé donné à apprendre

Les croisades

Du 11^e au 13^e siècle, c'est la période des croisades.

Les seigneurs partent en guerre pour délivrer les lieux où vécut le Christ à Jérusalem, car les Turcs interdisaient aux chrétiens d'y aller en pèlerinage.

Les seigneurs partent aussi en guerre parce qu'ils aiment la guerre et qu'ils ont envie de faire fortune dans les pays riches.

Il y a eu huit croisades vers l'Orient. Les croisades ont permis le développement d'échanges entre l'Orient et l'Occident.

1099 : prise de Jérusalem lors de la première croisade

1270 : mort de Saint Louis devant Tunis

Présentation en cours d'apprentissage

Les _____

Du ____ au ____ siècle, c'est _____.

Les seigneurs partent en guerre pour _____ à Jérusalem, car les Turcs _____.

Les seigneurs partent aussi en guerre parce qu'_____ et _____.

Il y a eu ____ croisades vers _____. Les croisades ont permis _____.

1099 : _____

1270 : mort de _____ devant _____

L'illustration de couverture a été élaborée à partir d'un document ... réel !

