

CEFEDM Bretagne - Pays de la Loire

Les devoirs à la maison en Formation Musicale

Sommaire

Introduction.....	3
I. Le travail.....	4
I.1. Choix des mots.....	4
I.2. Quelques réflexions autour du travail	5
I.3. Quelques données empiriques ayant alimenté ma réflexion.....	6
II. Travail à la maison et inégalités socioculturelles.....	7
II.1. Inégalités sociales.....	7
II.2. Les inégalités de représentation de la culture.....	9
II.3. Les inégalités de représentation de l'enseignement musicale.....	10
III. Le temps des élèves.....	11
III.1. Le temps scolaire.....	12
III.2. L'organisation des activités extra-scolaires et de l'enseignement musical.....	13
III.3. Un nouveau rapport au temps, phénomène de société.....	15
IV. Le travail donné en Formation Musicale.....	17
IV.1. Le questionnaire et l'analyse des réponses.....	17
IV.2. Les types de travail demandés.....	18
IV.2.1 Le travail oral	18
IV.2.2 Le travail écrit.....	19
IV.2.3 Les leçons à apprendre.....	21
IV.2.4 Travail de recherches	21
IV.3. Examens de quelques objectifs.....	22
IV.3.1 Consolider et revoir les acquis	22
IV.3.2 Entraînement	23
IV.3.3 La relation avec les parents.....	24
Conclusion.....	26
Bibliographie.....	27
Annexes 1: le questionnaire.....	28
Annexe 2: circulaire de 1912.....	29
Annexe 3: circulaire du 29 décembre 1956.....	31

Introduction

Plusieurs éléments ont été à l'origine du choix de ce sujet de mémoire. Tout d'abord la question d'un élève sur la raison qui me poussait à leur donner du travail à la maison, et le questionnement personnel qui s'en est suivi. Je me suis ainsi rendu compte que je donnais probablement du travail à la maison en partie par habitude : en tant qu'élève j'en avais toujours eu, tous mes collègues en donnent, alors pourquoi se poser la question ?

J'ai également eu l'occasion de discuter avec des parents pour qui le travail personnel demandé en Formation Musicale était un obstacle à l'inscription de leurs enfants au conservatoire. Ils ne se sentaient pas en mesure d'accompagner ce travail.

Enfin, je me suis rendu compte que le travail à la maison avait été le sujet de plusieurs mémoires voire de colloques au sujet de l'apprentissage d'un instrument, mais ne semblait pas avoir été abordé dans le domaine du cours de Formation Musicale.

Cette pratique s'est-elle perpétuée consciemment et de façon réfléchie ou est-elle la simple reproduction par des professeurs, de méthodes qu'ils ont eux-même connues en tant qu'élèves ? Les enseignants ont-ils pris en compte les évolutions de la société et des publics fréquentant les conservatoires dans leur conception du travail à la maison ?

Pour pouvoir questionner cette pratique, il m'a paru important de passer par un questionnaire, élaboré par mes soins au fur et à mesure des interrogations soulevées par mon travail, puis envoyé à divers professeurs de Formation Musicale. Pour que cette démarche empirique prenne tout son poids, j'ai voulu la faire précéder par les réflexions et lectures théoriques qui ont abouti à ce questionnaire et qui ont particulièrement influencé ma lecture des réponses obtenues. Ces réflexions sont réparties en trois axes: après avoir redéfini ce que signifiait pour moi l'expression « travail à la maison », j'examinerai à travers divers sous-entendus, connotations, ou visions du travail, quelques éléments qui ont pu faire obstacle à un questionnement de cette pratique. Je me demanderai ensuite quelles difficultés les inégalités socio-culturelles peuvent générer autour du travail à la maison, dans son application mais aussi dans les différences de perceptions et de représentations que chaque catégorie sociale s'en fait. Dans une troisième partie, je questionnerai le rapport au temps qu'ont les élèves aujourd'hui via l'organisation du temps scolaire et extra-scolaire.

I. Le travail

I.1. Choix des mots

Il me paraît tout d'abord important d'expliciter ce que j'entends par « travail à la maison » et pourquoi j'ai précisément choisi ce vocabulaire.

Dans ce mémoire, le « travail à la maison » comprend toutes les activités demandées aux élèves par l'enseignant en dehors du temps de cours, qu'il s'agisse de travail écrit, oral, de leçons à apprendre, de recherches à effectuer, etc. Ce travail peut d'ailleurs être exigé de façon très claire (noté sur un support, avec un délai pour l'effectuer), être facultatif (l'enseignant propose à ceux qui le souhaitent de faire tel travail), ou même simplement suggéré. Mais je ne distinguerai pas dans ce mémoire ces trois propositions car il me semble que tout travail à la maison, même uniquement proposé sans être imposé, met les élèves en position de culpabiliser : que va ressentir un élève qui n'a rien fait face à ceux qui auront ramené quelque chose ?

J'ai choisi le mot « travail » et non « devoir » ou « leçon », parce qu'il me paraissait recouvrir un sens plus large. En effet, l'Education Nationale distingue les devoirs ou exercices écrits, des leçons qui désignent ce qu'il faut apprendre. Elle a d'ailleurs interdit officiellement les devoirs à l'école primaire depuis 1956, même si cette décision est loin d'être uniformément appliquée, les enseignants et parents se renvoyant la balle, comme si le sérieux de l'institution dépendait de ces travaux écrits. On peut peut-être y voir là une des raisons qui poussent les professeurs de Formation Musicale à donner des devoirs. Ceux-ci permettrait de légitimer cette matière, qu'elle soit autant prise au sérieux que les cours de l'Education Nationale, en réaffirmant son appartenance au monde de l'enseignement et non à celui de l'animation.

Il est à noter que chacun de ces termes peut prendre une connotation particulière. En effet « devoir » vient du latin « debere » signifiant « être redevable de quelque chose à quelqu'un »¹. « Leçon » a également pris dès le XII^{ème} siècle le sens de « règles de conduite

1 REY Alain (sous la direction de), *Dictionnaire culturel de la langue française*, Le Robert, Paris, 2006

données à une personne »² ou encore « admonestation, correction »³. Il faut peut-être y chercher la raison de l'impopularité de ces travaux auprès des élèves : quand le professeur donne des devoirs et leçons, il chercherait simplement à assurer sa supériorité sur les élèves en les rendant redevables et obéissant aux règles de bonnes conduites qu'il a fixées !

1.2. Quelques réflexions autour du travail

« Travail » serait issu du latin médiéval « trepalium » désignant un instrument de torture. Le premier sens relevé par le dictionnaire culturel de la langue française est: « Etat d'une personne qui souffre, qui est tourmentée ; activité pénible. »⁴

La conception du travail a ainsi été perçue de façon tour à tour positive ou négative en fonction des époques, des sociétés, des idéologies... Méprisé dans l'Antiquité, érigé aujourd'hui comme valeur en soit, on dira volontiers d'un élève en échec qu'il ne travaille pas assez, on reprochera même à un élève qui obtient de bons résultats de ne pas travailler suffisamment si ces résultats sont obtenus sans efforts. Le travail scolaire, comme le travail rémunéré, est ainsi souvent lié à une forme de réussite sociale. En effet, on peut avoir parfois l'impression que la quantité de travail fourni est davantage valorisée que le résultat obtenu en lui-même. Le fait de confiner une partie du travail en dehors du temps de cours peut alors sembler constituer une soupape de sécurité pour les professeurs, une façon de se décharger en cas d'échec : une partie de la réussite des élèves n'est pas dépendante d'eux mais de ce qui se passe aux domiciles des élèves.

Certains auteurs voient dans le travail un moyen pour la « classe dominante » de maintenir son autorité sur la « classe dominée ». Paul Lafargue⁵ cite ainsi Napoléon: « *Plus mes peuples travailleront, moins il y aura de vices. Je suis l'autorité [...] et je serais disposé à ordonner que le dimanche, passé l'heure des offices, les boutiques fussent ouvertes et les ouvriers rendus à leur travail.* » On pourrait aisément transposer cela dans le domaine de l'enseignement musical spécialisé : les enseignants ne voyant leurs élèves que ponctuellement

2 Idem

3 Ibid.

4 Ibid.

5 LAFARGUE Paul, *le droit à la paresse*, Allia, Paris, 1999

dans la semaine donneraient du travail à leurs élèves afin de pouvoir prolonger leur autorité sur eux, en contrôlant une partie du temps qu'ils passent loin de leur professeurs.

1.3. Quelques données empiriques ayant alimenté ma réflexion

En me lançant dans ce mémoire, il m'est apparu que j'entretenais probablement un rapport particulier avec le travail à la maison.

J'ai été ce qu'on peut considérer comme un bon élève toute ma scolarité. Mes parents ont été présents pour m'aider à faire mes devoirs, les contrôler, me faire réciter mes leçons durant toute mon école primaire et une partie du collège, ils ont toujours été attentifs à mes résultats scolaires, me fixant par exemple une note minimum à obtenir. Je ne me souviens pas que ce travail m'ait paru plus fastidieux que cela ni même qu'il m'ait pris un temps considérable. Au fur et à mesure, réussissant sans travailler excessivement, je me suis contenté de faire le minimum pour obtenir des résultats convenables pour moi, mes parents et mes professeurs. Je me suis ainsi heurté à l'incompréhension de mon professeur principal quand il a su que je ne comptais pas travailler pour le brevet des collèges puisque ma moyenne me permettait de l'obtenir par avance... Le travail à la maison demandé par l'école me paraît donc « naturel », mais je l'envisage avec une certaine distance car il n'a jamais été posé comme condition nécessaire à ma « réussite » (si tu ne travailles pas, tu ne seras jamais ...).

En tant qu'élève de Formation Musicale, je ne me suis jamais posé de question sur le travail à la maison exigé de moi : quel but ? Quelle utilité ? Quelles formes ?... J'ai commencé la Formation Musicale assez tôt sans avoir de difficultés particulières dans cette discipline, c'est pourquoi le travail imposé ne m'a jamais posé de problème, ne m'a jamais paru fastidieux, trop chronophage. Je me permets de supposer que lorsqu'une personne choisit d'enseigner la Formation Musicale, c'est que tout comme moi, elle n'a que rarement éprouvé de peine avec le travail qu'il fallait y fournir. Il me semble alors d'autant plus naturel de reproduire cette pratique sans la remettre en question. J'ai ainsi plusieurs fois pu entendre des collègues déclarer: « Ca a bien marché avec nous, alors il n'y a pas de raison...! ». Il est

d'autant plus délicat de remettre en cause notre formation que nous en tirons une partie de notre légitimité.

II. Travail à la maison et inégalités socioculturelles.

« Tout renvoi systématique aux travaux à la maison est en réalité un renvoi à l'inégalité : inégalité des conditions de logement, mais aussi et surtout de l'environnement culturel ».

Cette constatation de Philippe Meirieu⁶ me paraît encore plus effective pour l'apprentissage de la musique en Conservatoire : la différence de soutien aux élèves que peuvent apporter des parents musiciens ou non est plus marquante, les conditions de logement ont une influence plus sensible, et la disparité culturelle des familles produit une inégalité plus repérable, particulièrement dans l'esthétique classique toujours majoritairement abordée.

Nous allons examiner différents types d'inégalités que pourrait accroître le travail à la maison demandé en Formation Musicale.

II.1. Inégalités sociales.

Bien évidemment, qui dit travail à la maison dit conditions de logement. Même si le travail de la Formation Musicale ne fait pas systématiquement appel à l'instrument, on peut penser qu'il nécessite une certaine qualité d'audition intérieure et donc un certain calme environnant. Il me semble qu'un enfant ayant sa propre chambre dans une maison spacieuse pourra aisément jouir de cette qualité d'environnement contrairement à un enfant partageant sa chambre avec ses frères et sœurs dans un appartement d'une tour HLM. Cette question des

6 MEIRIEU Philippe, *Les devoirs à la maison*, La découverte, Paris, 2004

conditions de logement est d'ailleurs l'un des arguments évoqués dans la circulaire de 1956 portant sur l'interdiction des devoirs à la maison à l'école primaire. D'autre part, il a été démontré que les conditions de logements généraient des éducations différentes : dans un logement spacieux, les parents laissent plus cours à une activité exploratrice de leurs jeunes enfants car ceux-ci peuvent avoir leur propres espaces et donc bouger, courir, sauter, etc. sans gêner les autres personnes du foyer.

Dans l'Education Nationale, il a été clairement démontré que les inégalités socioprofessionnelles généraient des différences dans les apprentissages et particulièrement pour le développement cognitif et langagier. Mari Duru-Bellat⁷ montre qu'« *en France, les lères traces d'inégalités sociales et sexuées sont observées au niveau de la moyenne section de maternelle. [...] c'est dans le domaine de la logique verbale que les inégalités sociales entre enfants sont les plus marquées.* » Elle ajoute que les écarts sociaux sont également significatifs dans les autres dimensions cognitives : aisance graphique, structuration spatiale, organisation temporelle, prérequis pour l'apprentissage de la lecture. Bref, une bonne partie des domaines que touche la Formation Musicale ! « *En début de C.P., l'avantage des enfants de milieu favorisé est particulièrement net en « prélecture » et dans la reconnaissance des lettres, dans la maîtrise des concepts liés au temps.* ». Toutes ces dimensions cognitives essentielles en Formation Musicales se sont donc développées différemment, à la maison, en raison des différences d'éducation liées aux inégalités socioprofessionnelles. Si nous renvoyons une partie du travail, source de progrès, là où ces différences sont nées, ne risquent-elles pas de continuer à s'accroître ?

L'auteur constate une accélération des inégalités au collège, entre élèves et entre groupes sociaux : « *certaines traits du fonctionnement pédagogique de ce niveau d'enseignement peuvent être invoquées (à titre d'hypothèse). On pense en particulier au contenu même des programmes, largement hérités d'une époque où seule une frange triée d'élèves accédait au secondaire. On peut évoquer aussi des facteurs tels que la multiplicité des maîtres, l'importance du travail à la maison, bref, toute une organisation du temps et de la vie scolaire héritée des lycées et inégalement familières aux élèves.* » Ne suffirait-il pas de

7 DURU-BELLAT Marie, *Les inégalités sociales à l'école genèse et mythes*, puf, Paris, 2002

remplacer « collège » et « lycées » par « conservatoire » ? Au conservatoire, on retrouve la multiplicité des maîtres, le travail à la maison, et on peut se demander si ce travail à la maison en Formation Musicale n'est pas l'héritage « d'une époque où seule une frange triées d'élèves » accédait au conservatoire ? Élèves pour qui ce travail était « naturel » et encadré ?

Les inégalités sociales ont en partie justifié l'interdiction des devoirs écrits à l'école primaire. Dans la circulaire du 29 décembre 1956, il est ainsi noté: « *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.* »

II.2. Les inégalités de représentation de la culture

Dans « La Distinction⁸ », Bourdieu propose une répartition des classes sociales en une tripartition hiérarchique: « classes supérieures », « classes moyennes », « classes populaires ». Chacune de ces classes serait caractérisée par un « habitus » culturel spécifique provenant des conditionnements sociaux et des conditions d'existence de chacun. De cet « habitus » découle un système cohérent des goûts, attitudes, pratiques, commun à tous les membres d'une même classe sociale. Ce système se concrétise dans des aspects de la vie courante comme les soins, la façon de parler, de manger, de se moucher, ou de se meubler, etc. Mais il se traduit également dans le rapport à la culture et à l'art. Les classes supérieures seraient convaincues de leur légitimité culturelle et auraient le souci de « la distinction », tandis que les classes moyennes feraient preuve d'une « bonne volonté culturelle » et les classes populaires seraient cantonnées à un « choix du nécessaire » fatalement imposé par les contraintes et limitations.

Il semblerait donc que la classe dominante travaille à maintenir la rareté des biens culturels qui la distinguent à un moment donné.

A partir de cela, on peut également penser qu'il est admis pour la « classe dominante » que l'appréhension d'une oeuvre d'art requiert une sorte de compétence artistique qui s'acquière à force de travail, d'efforts pour ce cultiver, alors que pour les classes populaires le domaine artistique relèverait du divertissement et devrait donc s'appréhender avec une certaine immédiateté.

8 BOURDIEU Pierre, *La distinction critique sociale du jugement*, coll. Le sens commun, éd. de Minuit, 1979

On peut affirmer que le conservatoire de musique n'a longtemps été fréquenté que par les classes supérieures⁹. Il lui est aujourd'hui demandé d'accueillir une population la plus large et diverse possible et cela doit provoquer des remises en questions de l'organisation, des contenus et de la pédagogie proposées par les établissements d'enseignements spécialisés.

II.3. Les inégalités de représentation de l'enseignement musicale.

Une des raisons qui m'a poussé à questionner le travail à la maison fût le témoignage de deux familles d'enseignant. Dans la ville où j'enseignais, elles ont préféré inscrire leurs enfants dans une école privées Yamaha plutôt qu'au conservatoire, quitte à payer deux à trois fois plus cher. La raison ? Les parents ne se sentaient pas capables d'aider leurs enfants dans le travail qui allait leur être demandé à la maison... Il me semble que l'ouverture à tous les publics a souvent été pensée en termes financiers par l'application de tarifs suivant le quotient familial, ou en terme d'ouverture à toutes les esthétiques, mais il convient aussi de travailler sur la représentation que se font les familles du conservatoire et sur les méthodes pédagogiques qui y sont employées. Dans cette optique, la question du travail à la maison peut prendre une large place. Pour les parents non-musiciens, il peut être extrêmement inconfortable de sentir leur enfant en difficulté et être totalement incapables de lui venir en aide !

Le cours de Formation Musicale, souvent encore entouré de préjugés pouvant repousser, est associé à l'image élitiste que se fait une partie de la population des conservatoires. Comment donner envie à ces populations d'inscrire leurs enfants au conservatoire, si en plus de devoir « subir » ce cours de FM, celui-ci entraîne des tensions à la maison ?

Pour beaucoup de parents, la musique est un loisir comme un autre, une façon d'occuper le temps de leurs enfants. Dans son mémoire, Hervé Cosnil¹⁰ remarque: « *aucune activité de loisir ne fait reposer aussi fort la possibilité d'une progression, source primordiale*

9 Se reporter par exemple au chapitre « les élèves des conservatoires: de la famille musicienne à la tentation professionnelle » d'HENNION Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, Anthropos - Economica, Paris, 1988, pp 201-218

10 COSNIL Hervé, *Le travail à la maison: outil d'enseignement, ou d'apprentissage ?*, Formation diplômante au Certificat d'Aptitude, CNSMD de Lyon, avril 2000

de motivation et d'un certain plaisir, sur le travail individuel et personnel de l'élève. » D'où un écart parfois substantiel entre la représentation que se font certains parents du loisir « jouer de la musique » et ce qui est réellement demandé aux élèves d'un conservatoire.

On peut se demander si le travail à la maison n'entretient pas les différentes représentations du conservatoire puisqu'il est la partie la plus régulièrement visible de son activité par l'entourage des élèves. Il participe alors au renforcement de l'« habitus » de chaque catégorie sociale, pouvant être perçu par les uns comme un gage de sérieux, de qualité, ou comme une contrainte scolaire qui ne devrait pas avoir sa place dans la pratique d'un loisir, fût-il artistique, pour les autres.

Hervé Cosnil en conclut: *« Ainsi, un enfant venant d'un milieu étranger au monde de la musique, et avec une acculturation différente, devra gérer trois systèmes de valeurs très dissociées : celui de l'institution, celui de sa famille, et le sien (ce qui, on le conçoit, peut très facilement ressembler à une forme d'écartèlement intellectuel). »¹¹*

III. Le temps des élèves.

Dans bien des occasions, on entend des professeurs et parents se plaindre du manque de travail des enfants, réflexions laissant planer l'idée que chaque génération serait moins travailleuse que la précédente. De l'autre côté, les élèves répondent la plupart du temps qu'ils n'ont pas le temps de faire le travail demandé. Qu'en est-il réellement ?

11 Idem

III.1. Le temps scolaire.

Tout d'abord, il faut bien envisager que le temps scolaire n'est pas simplement constitué des heures de cours. On doit y ajouter le temps de transport, de repas le midi, d'accueil périscolaire (garderie, étude...) et le temps consacré aux devoirs.

L'organisation actuelle du temps scolaire en France (semaine de quatre jours, nombreuses semaines de vacances...) provoque des journées extrêmement chargées pour les élèves. Au niveau mondial, la France a le plus fort taux de charge scolaire annuelle après le Luxembourg¹². Des études ont ainsi montré que les élèves de l'école primaire font plus de 35 heures par semaine sans les devoirs¹³ ! Non seulement ce temps est élevé mais en plus, contrairement aux idées reçues, il ne cesse d'augmenter. Ainsi, la durée hebdomadaire des cours au collège a augmenté de trois heures entre 1978 et 1998, le collège occupe maintenant 48% du temps de veille des élèves et leur prend plus de 11 heures par jour en terme de trajets, devoirs et heures de présences. Le temps passé en dehors de l'école est donc particulièrement réduit chez les élèves français.

Ce phénomène se trouve amplifié à l'école primaire, car certains élèves restent en accueil périscolaire quand les horaires de travail des parents les y obligent. En effet, un tiers des élèves de maternelle et de primaire ne rentrent pas directement à la maison après la classe, près d'un sur deux quand les deux parents travaillent à temps complet et 57 % quand les parents sont cadres¹⁴.

Mais, quand les élèves ne sont plus à l'école, il faut encore consacrer une partie de leur temps aux devoirs scolaires. Malgré l'interdiction des devoirs écrits à l'école primaire, le travail à la maison demandé aux élèves français par l'école est toujours conséquent. En primaire, sa durée varie entre 18 minutes par soir en CP et 45 minutes en CM2 pour un élève « moyen ». Au collège les devoirs prendraient aux élèves entre 6 et 8 heures par semaine pour les 6èmes et jusqu'à 15 heures par semaine au Lycée. Pourtant dans la circulaire de 1956

12 Les données exposées dans cette partie sont tirées du rapport de Dominique GLASMAN, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école en décembre 2004

13 D'après la chronopsychologue R. Clarisse citée dans le rapport di-dessus.

14 « *le temps périscolaire et les contraintes professionnelles des parents* » Insee première, septembre 2011

interdisant les devoirs à la maison, on s'inquiétait déjà des conséquences sur la santé des élèves de la surcharge de travail que ces devoirs constituaient après une journée déjà bien remplie : « *En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de 11 ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. 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* ».

Si on additionne aujourd'hui, le temps passé à l'école, dans les transports et à faire le travail à la maison, on dépasse largement le maximum de six heures qu'un élève de 1956 semblait pouvoir supporter quotidiennement ! Prenons le cas réel d'un élève entré en sixième: après sa journée d'environ six heures trente de cours (il est 17h00) il doit prendre le car scolaire pendant une heure pour rentrer chez lui (il est 18h00), il devrait enchaîner avec une heure de devoirs pour le collège (il est 19h00), puis travailler son saxophone (il est 19h30) et enfin devrait finir par son travail de Formation Musicale, le mercredi après midi et le samedi matin étant consacrés aux cours d'instrument, de FM, répétitions d'orchestre, catéchisme et sport ! Quand se repose t-il ? Quand s'amuse-t-il ? Quand s'ennuie t-il ? Lorsque cet élève n'avait pas fait son travail, il m'est arrivé de lui dire : « tu peux bien trouver dix minutes dans la semaine pour ça ». Je me rends maintenant compte que ces dix minutes demandaient un effort considérable pour lui, et qu'il n'avait pas en plus besoin qu'on le culpabilise de ne pas s'y retrouver dans un emploi du temps si chargé.

L'enseignement spécialisé de la musique doit-il prendre en compte cette réalité ? Et, si oui, comment peut-il s'intégrer dans cet emploi du temps tout en respectant le bien-être physiologique des élèves ?

III.2. L'organisation des activités extra-scolaires et de l'enseignement musical

Le poids des journées d'école que nous avons décrites ajouté à la semaine de quatre jours ont conduit les parents à surcharger la journée du mercredi¹⁵: elle concentre les activités

15 Ce qui constitue un des arguments des chronopsychologues comme François TESTU, pour demander la

extra-scolaires, mais aussi les rendez-vous chez le médecin, le coiffeur... Ainsi, l'Insee¹⁶ constate que plus de 40% des élèves de primaire et des collégiens pratiquent une activité sportive ou suivent des cours particuliers le mercredi qui devrait pourtant aussi servir de journée de repos aux enfants.

La plupart des conservatoires organisent l'enseignement musical en plusieurs disciplines : un cours d'instrument, un cours de Formation Musicale et une pratique collective (chorale, orchestre, musique de chambre...). Aussi, dès le premier cycle et chaque semaine, les élèves peuvent être amenés à venir plusieurs heures et en trois moments différents au conservatoire. Ce à quoi il faut ajouter les auditions, concerts, répétitions... De plus chacune de ces disciplines occasionne un travail personnel particulier pour l'élève : travail de l'instrument, de la Formation Musicale, des partitions de musique d'ensemble. Quel autre activité demande un tel investissement si tôt dans l'apprentissage ?

L'objectif visé le plus souvent par le travail à la maison en Formation Musicale, à savoir le besoin d'un entraînement régulier en particulier pour la lecture, peut sembler justifié par le fait que les élèves n'ont cours qu'une fois par semaine. Mais comment justifier que ce besoin d'un entraînement régulier demande un travail supplémentaire alors que l'élève revient dans la semaine au moins une fois pour son cours d'instrument et une fois pour une pratique collective ? Comment justifier que l'on donne des lectures à travailler à la maison en Formation Musicale pendant que le professeur d'instrument donne des exercices, des pièces à travailler tous les jours et le plus souvent sur des supports écrits ? L'élève ne peut-il pas y trouver matière à un entraînement régulier à la lecture ?

L'organisation particulière de l'enseignement musical en France, cloisonnant les matières, démultiplie le temps d'investissement demandé aux élèves en augmentant le temps de présence à l'école de musique et en multipliant les demandes de travail personnel.

Pourtant le Schéma National Orientation pose comme priorité de globaliser la formation. Serait-il alors possible de repenser l'organisation du temps dans l'enseignement musical pour que les différents moments que passe l'élève à l'école de musique soient

modification de cette organisation de la semaine. Se reporter par exemple à : TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires*, coll. Psychologie, éd. Masson, 2008

16« *Le temps périscolaire et les contraintes professionnelles des parents* » Insee première septembre 2011

également le support d'un travail d'objectifs communs aux cours d'instrument, de Formation Musicale, de pratiques collectives ou autre ? Si dans un conservatoire, l'équipe pédagogique pense que la lecture est un objectif prioritaire, elle devrait pouvoir faire en sorte que chaque moment passer au conservatoire par l'élève soit une occasion de se confronter à cet objectif.

Cette globalisation de la formation permettrait d'alléger un peu l'investissement temporel attendu des élèves, soit en supprimant tout ou partie du cloisonnement actuel des disciplines, soit en organisant un travail commun des équipes pédagogiques pour mutualiser le travail personnel demandé à l'élève par l'école de musique. Ce travail d'équipe demanderait une présence importante des enseignants dans l'établissement que la multiplication des postes à temps partiels empêche : comment un enseignant qui doit travailler dans quatre ou cinq écoles de musiques pour obtenir un temps plein peut-il réellement s'investir dans un équipe pédagogique ?

III.3. Un nouveau rapport au temps, phénomène de société

Il n'est pas question de faire ici l'historique de l'évolution du rapport au temps depuis les sociétés dites traditionnelles, mais il me paraissait tout de même important à ce moment de s'arrêter sur ce point. Tout d'abord, il faut remarquer que la conception du temps varie considérablement selon les sociétés: par exemple, « *dans le langage des Nues (Soudan), aucun mot ne distingue « le temps »; pour ce peuple le « temps » n'est pas quelque chose de disponible, d'actuel, qui passe, qui peut être perdu ou utilisé* »¹⁷. D'autre part la frontière entre temps de travail et temps de loisir est d'autant plus nette que les sociétés sont industrialisées. S'opposant à cette distinction, si l'enseignement artistique est déjà dans une zone de flou pour les élèves (temps de travail ou temps de loisir ?), que dire du travail à la maison demandé par cet enseignement ?

Nous sommes arrivés actuellement dans ce que Nicole Aubert¹⁸ qualifie de « règne de l'urgence ». Les demandes de rentabilité, de réponses appropriées rapides issues du monde de l'entreprise, le « règne d'une économie financière régie par la dictature du temps réel et de l'immédiateté des réponses aux sollicitations du marché » se sont transposées dans le domaine

17 VASQUEZ Ana, *Temps social/Temps culturel*, in *Enfance*, N°5, 1982, p.335

18 AUBERT Nicole, *le culte de l'urgence la société malade du temps*, Flammarion, mars 2003

privé et se sont conjuguées avec l'arrivée des nouvelles technologies, d'internet dans les foyers.

Tout semble accessible immédiatement aujourd'hui : pour échanger avec quelqu'un il suffit de l'appeler sur son portable. Pour les achats, inutile de se déplacer, il suffit de commander sur internet. Pour voir un film, écouter de la musique il suffit de télécharger ou de visionner en direct sur internet...

Quand j'étais élève en école de musique et qu'un professeur me parlait d'une oeuvre, pour pouvoir l'écouter je devais trouver le temps que l'on m'amène dans une « grande » ville, aller chez un disquaire, éventuellement commander l'enregistrement, retourner le chercher plus tard, et tout cela avait un coût. A l'heure actuelle, il suffit aux élèves de cliquer sur Deezer, Youtube ou autres sites pour pouvoir l'entendre instantanément et gratuitement.

Par conséquent, on comprend que l'idée de devoir travailler régulièrement pour acquérir petit à petit des compétences susceptibles d'aider à devenir, un jour, un bon musicien peut aujourd'hui paraître archaïque !

IV. Le travail donné en Formation Musicale

IV.1. Le questionnaire et l'analyse des réponses

Afin de mieux me représenter les pratiques et les attentes des professeurs de FM en matière de travail personnel des élèves, j'ai envoyé un questionnaire par mail à tous les CRR, CRD et CDI dont j'ai pu trouver l'adresse mail. J'ai obtenu 15 réponses. Certes ce nombre est loin de représenter l'ensemble des enseignants dans cette matière mais la diversité des réponses par leur origine géographique et les types d'établissements représentés en font une bonne base de réflexion pour aborder cette partie du mémoire.

Parmi les personnes qui ont répondu à ce questionnaire, 2 travaillent en CRC, 4 travaillent en CRI, 4 en CRD et 5 en CRR.

Quelque soit le cycle (premier, second ou troisième), un seul professeur a déclaré donner du travail « de temps en temps », tous les autres en donnent systématiquement à chaque cours.

Tous les professeurs excepté un donnent des indications à leurs élèves sur la façon de faire leur travail à la maison. Les éléments qui reviennent le plus sont la régularité à trouver, la nécessité de ne pas attendre la veille du cours pour réviser et le fait que les devoirs ont été déchiffrés en cours.

Les attentes en terme de temps nécessaire au travail personnel varient pour le premier cycle de 25 minutes à une heure en plusieurs fois (entre 3 et tous les jours). Pour le second cycle, elles varient de 25 minutes à 2 heures, avec des modalités très différentes : 2 fois une heure, 3 fois 20 minutes, ou même « comme ils peuvent » ! Enfin, pour le troisième cycle ce temps est estimé de façon homogène entre 2 et 3 heures en 2 ou 3 fois.

A la question « estimez-vous que vos élèves travaillent suffisamment ? », les réponses sont très partagées. Il apparaît dans une réponse que le travail est de moins en moins satisfaisant au fur et à mesure de l'avancée dans les cycles. Dans une autre réponse un professeur estime que la quantité de travail est « variable en fonction de l'investissement des

parents ».

Le type de travail donné est essentiellement oral : tous déclarent en donner et certain donner uniquement ce type de travail. Il contient le plus souvent des lectures de notes et de rythmes parlées ou chantées, des intonations ou chants. La moitié des professeurs donnent des leçons ou exercices de théories et analyse. Deux professeurs parlent de travail écrit « à petites doses » pour le premier cycle (copie, invention, transcription). Dans les grands niveaux une majorité donnent des devoirs d'analyse et des relevés sur CD.

L'objectif unanimement reconnu de ce travail à la maison est de « consolider, revoir les acquis du cours ». Pour une grande majorité il a également pour objectif d' « avoir un entraînement régulier », pour la moitié de « permettre aux parents d'avoir connaissance de ce qui se fait en cours ». L'objectif de « déchiffrer des supports pour le cours suivant » n'est cité qu'une seule fois pour les second et troisième cycles et en précisant « rarement ». Un professeur y voit aussi l'objectif d' « effectuer des recherches, approfondir du répertoire ».

Le fait de donner du travail à la maison à chaque cours semble être une pratique bien ancrée dans la Formation Musicale dès le premier cycle. L'élément qui revient sans cesse est la « régularité » à la fois comme méthode (« il faut pratiquer plusieurs fois dans la semaine pour être efficace) et comme objectif (« le travail à la maison permet un entraînement régulier »). Le travail attendu par les professeurs est majoritairement un travail oral. Les professeurs insistent également sur la nécessité de déchiffrer et de préparer ce travail en cours. L'objectif principal du travail à la maison est de consolider les acquis du cours. La place des parents est évoquée dans les objectifs et dans la remarque sur leur « implication ». On sent dans certaines réponses pointer le problème d'un manque de travail ou d'absence de temps pour faire ce travail, due à une surcharge de l'emploi du temps des élèves.

IV.2. Les types de travail demandés

IV.2.1 Le travail oral

On l'a vu précédemment, le travail demandé à la maison par les professeurs de Formation Musicale est majoritairement un travail oral : lectures de notes, de rythmes, chant etc...

Ce type de travail peut poser plusieurs problèmes. Tout d'abord, en imaginant que l'élève est chez lui en totale autonomie, comment peut-il faire pour s'auto-évaluer ? Comment peut-il juger s'il en a assez fait en terme de qualité et de quantité ? En effet, j'ai pu observer des élèves avoir pour consigne sur leur cahier de texte : N°X page Y. Si ce numéro se rapporte à une ligne de lecture de notes, par exemple, comment l'élève, seul, peut-il savoir s'il lit les bonnes notes, à la bonne vitesse, s'il faut lire l'exercice une fois ou plusieurs voire tous les jours...? Et si l'élève a passé toute la semaine une heure par jour à répéter une erreur en croyant bien faire, quelles conséquences cela peut-il avoir sur son apprentissage ?

D'autre part, ce travail pose le problème de la correction : comment le professeur peut-il évaluer le travail fourni dans la semaine par chaque élève tant du point de vue de la qualité que de la quantité ? Aura-t-il le temps d'entendre et de corriger chacun des élèves pendant le cours ? Il n'est pas rare de voir un élève qui n'est pas très à l'aise avec le travail demandé se faire reprocher un manque de travail alors qu'il lui semblait avoir fourni un gros effort dans la semaine. Il s'ensuit inévitablement une perte de motivation : pourquoi travailler puisque de toutes façons on lui fera des reproches ? A l'inverse, il arrive aussi qu'un professeur félicite un élève doué pour son travail alors que celui-ci n'a absolument rien fait de la semaine !

Pourtant, ce type de travail est susceptible d'amener les élèves à pratiquer de la musique chez eux par des chants, pièces rythmiques, etc, ce qui peut contribuer à redonner une image moins exclusivement théorique de la Formation Musicale.

IV.2.2 Le travail écrit

C'est ce type de travail qui est officiellement interdit à l'école primaire par l'Education Nationale.

Voici ce qu'écrivait l'Inspecteur d'Académie de la Haute-Marne dans une circulaire de datée de novembre 1912:

« Mes chers collaborateurs, J'ai appelé déjà votre attention sur les devoirs écrits faits dans la famille. Je vous ai dit que l'utilité en était fort contestable, qu'ils risquaient, après une journée scolaire de six heures, de fatiguer l'enfant, que les conditions matérielles où ils sont la plupart du temps exécutés, pouvaient les rendre nuisibles à la santé de nos élèves ; et je vous ai recommandé de les donner très courts, si vous ne les supprimiez pas tout à fait. J'estime, expériences faites, que leur suppression absolue s'impose. Elle s'impose, pour les raisons que je viens de rappeler brièvement, dans l'intérêt des enfants, qui sont exposés, dès le cours préparatoire, à un surmenage anormal. Elle s'impose encore, cette suppression, dans l'intérêt des maîtres. [...] Vous avez mieux à faire, pour votre santé et pour votre classe, que de " mettre du rouge " sur des cahiers. Réservez vos corrections aux travaux faits sous votre direction et votre surveillance. Et vous cesserez, par surcroît, d'être exposés à des plaintes et à des réclamations : des tâches sont parfois mal dosées, ou on trouve qu'elles le sont ; il arrive que l'on compare d'école à école, de commune à commune, les manières de faire différentes des maîtres... Pourquoi donc conserver cette routine des devoirs à la maison, qui n'a que des avantages très minces et très problématiques, pour des inconvénients assurés ? »

On s'aperçoit que l'argument des inégalités sociales, même s'il est évoqué, n'est pas le seul et que l'utilité même de ces devoirs était remise en cause tant du point de vue des élèves que des enseignants.

La circulaire du 29 décembre 1956 supprime définitivement les devoirs à la maison, l'argument principalement évoqué n'est pas relatif aux inégalités sociales comme on pourrait le penser :

« Des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de 11 ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. 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. »

Dans ces deux circulaires (1912 et 1956), il est déjà question du surmenage des élèves après une journée de six heures, pourtant l'idée est couramment répandue qu'à ces époques on

pouvait demander plus aux élèves, qu'ils étaient plus « travailleurs ».

Cependant, ce travail écrit est un moyen efficace pour un professeur d'évaluer ses élèves. Il permet également à chaque élève d'avoir une correction individualisée dans laquelle le professeur peut noter les notions acquises ou non, ce qu'il reste à travailler, des conseils pour travailler s'il fait la correction en dehors du temps de cours.

IV.2.3 Les leçons à apprendre

Elles paraissent souvent indispensables à tout apprentissage aux yeux des enseignants. Pourtant, dans son étude¹⁹, Dominique GLASMAN montre que cette activité est celle que les élèves comprennent le moins dans l'Education Nationale: « *Il existe ainsi un véritable flou autour de l'expression « apprendre une leçon », dont le sens et la méthodologie ne vont pas de soi pour les élèves ».*

On ne demande plus aux élèves un apprentissage « par coeur » mais une « mémorisation logique de concepts²⁰ ». « *Cette évolution a créé une certaine opacité chez certains élèves autour du sens des activités, des apprentissages à effectuer et des savoirs à mobiliser lorsqu'ils sont seuls.* »

Il convient donc d'être particulièrement prudent lorsque l'on demande aux élèves d'apprendre une leçon : il faut que l'objectif à atteindre et la méthode pour l'atteindre soient parfaitement compris et que l'évaluation de ce travail ne se fasse pas toujours de la même manière et sur les mêmes paramètres pour éviter les méprises vues précédemment (reproche d'un manque de travail à un élève qui en a beaucoup fourni mais pas compris, éloges d'un élève qui connaît sa leçon par coeur mais n'y a rien compris...)

IV.2.4 Travail de recherches:

De prime abord, cela paraît une excellente façon d'intéresser un élève à sa pratique de

¹⁹ GLASMAN Dominique, Op. Cit.

²⁰ Idem.

l'inscrire dans une culture, d'élargir son champ culturel, de découvrir d'autres pratiques en rapport avec la sienne. De plus, ces recherches se font actuellement souvent avec les nouvelles technologies qui suscitent probablement plus un intérêt immédiat des élèves que des ouvrages en bibliothèque. Il faudrait tout de même pouvoir sensibiliser les élèves aux conséquences de l'usage d'internet : les inciter à exercer leur esprit critique pour pouvoir faire le tri dans la multitude d'informations disponible, les pousser à reformuler des informations pour être sûr qu'ils les ont comprises plutôt que simplement faire du « copier-coller ».

C'est entre autres pour cette raison que le travail de recherche peut déboucher sur un fort renvoi aux inégalités socioculturelles : quel accès ont les élèves à internet, à une médiathèque, une parlothèque, etc ? Quelle place y a-t-il chez eux pour des ressources culturelles (dictionnaires, encyclopédies, « ouvrages de références... ») ? De quel encadrement, de quelle aide bénéficient-ils pour utiliser ces ressources ? Ou tout simplement, quelle place a la culture chez eux ?

IV.3. Examens de quelques objectifs

IV.3.1 Consolider et revoir les acquis:

Il s'agit de l'objectif le plus souvent cité dans le questionnaire. Il est vrai que le cours de Formation Musicale n'ayant lieu qu'une fois par semaine, le professeur peut craindre que ses élèves oublient une partie de ce qu'ils ont vu d'un cours sur l'autre. Cette crainte pourrait être encore une fois dissipée par une autre articulation pédagogique des différentes activités de l'élève au conservatoire qui lui permettrait de revoir dans différentes situations les mêmes notions et ainsi de consolider leur acquisition.

En attendant, ne serait-il pas plus efficace d'envisager, par exemple pour le premier cycle, une acquisition de notions de façon extrêmement progressive et sur le long terme à la manière des progressions spirales, plutôt que d'afficher des tableaux d'acquisitions précises année par année comme cela est encore souvent le cas ? En effet, la progression spiralaire (ou spiralee, ou encore en spirale) « *permet à l'élève de revenir plusieurs fois sur la même notion*

au cours de la formation, lui laissant ainsi le temps de la maturation, de l'assimilation et de l'appropriation²¹ ». Il s'agit ainsi de travailler plusieurs fois la même notion en variant les contextes, les points de vues sur une longue période (d'où l'intérêt de l'organisation en cycles). L'acquisition se fait ainsi petit à petit, en laissant l'occasion à l'élève de tâtonner, d'oublier, de se souvenir, et non pas en forçant l'élève à ingurgiter une notion en quelques semaines parce qu'il est inscrit dans le tableau des acquisitions qu'elle doit être assimilée au second semestre de la troisième année !

IV.3.2 Entraînement:

On peut imaginer deux cas de figure : soit l'élève arrive déjà à faire en cours ce qu'on lui a proposé, il s'entraîne à la maison à le refaire, et y arrivera toujours aussi bien voire mieux au cours suivant. Soit l'élève n'y arrive pas pendant le cours, et aura beau s'entraîner à refaire seul ce qu'il n'arrivait pas à faire avec le groupe et son professeur, et il est fort probable qu'il n'y arrivera pas mieux ! Car *« faire plus de ce qui n'a aucun effet positif n'aboutit le plus souvent qu'à décourager »²².*

Philippe Perrenoud²³ dénonce également cette vision de l'apprentissage qui consisterait à *« ajouter chaque jour une pierre à l'édifice , à coup d'exercice et de répétitions »* en *« travaillant régulièrement, sans état d'âme, avec discipline, comme on arrache méthodiquement les mauvaises herbes »*. Pour lui, *« apprendre peut-être une activité très complexe, fragile, sinueuse, qui dépend fortement de l'humeur, du climat, de l'énergie. Une activité fantasque qui fait alterner temps perdu et moment de stress. »*

Il me semble qu'il sera d'autant plus complexe et sans intérêt pour l'élève de s'entraîner seul chez lui à reproduire des activités, qu'il les a découvertes en situation de groupe, en se comparant aux autres, en s'appuyant sur eux. Comment retrouver seul chez soit le plaisir qu'on a pu éprouver en partageant une découverte ou en réussissant à créer un son d'ensemble ?

21 Extrait des programmes de mathématiques du Baccalauréat professionnel publiés en 2009

22 MEIRIEU Philippe, *Les devoirs à la maison*, La découverte, Paris, 2004

23 PERRENOUD Philippe, *Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs ?*, in *Educateur*, N°7 octobre 1990, pp.13-15

Souvent le professeur justifie ce besoin d'entraînement pour, plus tard, pouvoir mieux jouer de son instrument, mieux déchiffrer : ce que l'on appelle une « pédagogie de report ». Dans son article²⁴, Jean-Pierre Seyvos en parle avec humour: « *Tu verras plus tard, tu joueras bien et tu seras content... Normalement, les enfants devraient être assez raisonnables pour comprendre cela. Mais là encore, on ne peut pas compter sur eux (...) C'est pénible, mais il faut sans doute se faire une raison.* » Il plaide ainsi pour une pédagogie ayant un intérêt musical immédiat pour l'élève.

Il faut pourtant bien se confronter régulièrement à des textes pour acquérir des réflexes permettant une lecture fluide, efficace... Je rappellerai ici qu'il y a sûrement des pistes à exploiter en terme d'organisation pédagogique et d'horaire des cours offerts par un conservatoire pour que chaque élève soit confronté régulièrement à la lecture sans que cela multiplie son temps de travail à la maison.

On peut aussi constater que dans certaines disciplines pour lesquelles le terme « entraînement » prend un sens physique (danse, gymnastique, sports...), des professeurs déconseillent à leur élèves débutant de reproduire seuls chez eux les gestes fait en cours, simplement pour des raisons de sécurité sanitaire. Cela n'a pas l'air de s'opposer à une progression sur le long terme.

IV.3.3 La relation avec les parents

Pour une large part des professeurs de Formation Musicale, le travail à la maison a aussi pour objectif de tenir les parents informés de ce qui se fait en cours (cela est également le cas dans l'Education Nationale).

N'est-il pas possible de trouver un outil à cette information qui ne pèse pas sur les élèves ?

Philippe Pernoud²⁵ se demande: « *Comment espérez vous convaincre que dialoguer avec les parents, ce n'est pas leur montrer la part la plus pauvre du travail, les culpabiliser,*

24 SEYVOS Jean-Pierre, *Peut-on imaginer un enseignement instrumental qui ne reposerait plus sur le travail à la maison ?*, in Enseigner la musique N°6&7, cahier de recherches, CEFEDM Rhône-Alpes, 2004, pp.119-128

25 PERRENOUD Philippe, Op.Cit.

les transformer en répétiteurs, mettre beaucoup de parents dans des situations d'incompétence ou de toute puissance ? ». Cette remarque me paraît amplifiée dans l'enseignement de la musique : avec l'ouverture à de nouveaux publics, beaucoup de parents n'ont jamais fait de Formation Musicale et se retrouvent incapables d'aider leur enfant, tandis que d'autres ont appris d'une façon bien précise et peuvent ne pas être d'accord avec les méthodes du professeur: l'enfant se retrouve alors chez lui tiraillé entre faire plaisir à ses parents et suivre leurs conseils en s'exposant aux reproches de son professeur ou l'inverse ! Les professeurs seront alors tentés de pester contre cette intrusion des parents, mais il faudrait alors « *éviter de renvoyer à la maison des apprentissages fondamentaux* »²⁶.

26 MEIRIEU Philippe, Op.Cit.

Conclusion

Je n'ai aucunement la volonté par ce mémoire d'émettre un avis définitif sur l'utilité ou non du travail à la maison, ni de prescrire le bon type de travail qu'il faudrait demander pour une bonne progression dans le cour de Formation Musicale. Mais, il me paraît important d'attirer l'attention sur les limites, les dangers, les répercussions, du travail à la maison tout en précisant que la remise en question de cette pratique ne signifie pas l'abandon de toute ambition formatrice.

Au départ, en m'intéressant à ce sujet, je craignais qu'il soit trop centré sur un point très restreint de l'enseignement musical. Finalement, au fur et à mesure de mes recherches, je me suis rendu compte qu'il pouvait avoir des répercussions sur des domaines variés, et nourrir des réflexions sur des thèmes d'actualité comme l'accueil de tous les publics ou la construction d'une formation globale.

C'est pourquoi, il me semble que cette réflexion sur le travail à la maison devrait maintenant avoir lieu dans une proposition d'organisation de l'enseignement global offert par une école de musique, sans distinction de discipline, afin que le temps demandé aux élèves en dehors du temps passé à l'école de musique soit mutualisé et plus efficient. Cela ne pourrait se faire, à mon sens, que par une certaine remise en cause de notre métier de musicien-enseignant permettant à chaque professeur de s'engager vraiment pleinement dans une équipe pédagogique.

Bibliographie

- AUBERT Nicole, *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*, Flammarion, mars 2003
- BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, coll. Le sens commun, éd. de Minuit, 1979
- COSNIL Hervé, *Le travail à la maison: outil d'enseignement, ou d'apprentissage ?*, Formation diplômante au Certificat d'Aptitude, CNSMD de Lyon, avril 2000
- DURU-BELLAT Marie, *Les inégalités sociales à l'école genèse et mythes*, Puf, Paris, 2002
- HENNION Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, Anthropos - Economica, Paris, 1988
- LAFARGUE Paul, *Le droit à la paresse*, Allia, Paris, 1999
- MEIRIEU Philippe, *Les devoirs à la maison*, La découverte, Paris, 2004
- PERRENOUD Philippe, *Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs ?*, in *Educateur*, N°7 octobre 1990, pp.13-15
- PIN Anaïs, *Le travail à la maison: un enjeu pédagogique*, mémoire de DE, CEFEDM Rhône-Alpes, 2004
- REY Alain (sous la direction de), *Dictionnaire culturel de la langue française*, Le Robert, Paris, 2006
- SEYVOS Jean-Pierre, *Peut-on imaginer un enseignement instrumental qui ne reposerait plus sur le travail à la maison ?*, in *Enseigner la musique* N°6 et 7, cahier de recherches, CEFEDM Rhône-Alpes, 2004, pp.119-128
- SYLVESTRE Caroline, *Le travail à la maison : Au service d'une certaine conception de l'enseignement ?*, mémoire de DE, CEFEDM Rhône-Alpes, 2008
- TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires*, coll. Psychologie, éd. Masson, 2008
- VASQUEZ Ana, *Temps social/Temps culturel*, in *Enfance*, N°5, 1982, p.335

Annexes 1: le questionnaire

Formation Musicale et travail à la maison

1. Dans quel type d'établissement enseignez-vous ? (CRR, CRD, CRI, asso...)
2. Donnez-vous du travail à la maison à vos élèves
en 1er cycle: jamais / de temps en temps / à chaque cours
en 2d cycle: jamais / de temps en temps / à chaque cours
en 3ème cycle: jamais / de temps en temps / à chaque cours
3. Donnez vous des indications à vos élèves sur la façon de faire leur travail à la maison (méthode, temps à passer, régularité...) ?
Si oui, lesquelles ?
4. Combien de temps et/ou combien de fois estimez-vous que vos élèves doivent travailler dans la semaine ?
En 1er cycle:
en 2d cycle
en 3ème cycle:
5. Estimez-vous que vos élèves travaillent suffisamment ?
6. Quel(s) type(s) de travail donnez-vous à vos élèves ? (écrit, lectures, « leçons »...)
7. Quel(s) est(sont) le(s) objectif(s) du travail à la maison ?
 - Consolider, revoir les acquis du cours
 - Avoir un entraînement régulier
 - Déchiffrer des supports pour le cours suivant
 - Permettre aux parents d'avoir connaissance de ce qui se fait en cours
 - Autre (précisez):
8. Commentaires, précisions...:

Annexe 2: circulaire de 1912

(l'Inspecteur d'Académie de la Haute-Marne)

Objet : suppression des devoirs écrits dans la famille.

L'inspecteur d'académie

Mes chers collaborateurs,

J'ai appelé déjà votre attention sur les devoirs écrits faits dans la famille. Je vous ai dit que l'utilité en était fort contestable, qu'ils risquaient, après une journée scolaire de six heures, de fatiguer l'enfant, que les conditions matérielles où ils sont la plupart du temps exécutés, pouvaient les rendre nuisibles à la santé de nos élèves ; et je vous ai recommandé de les donner très courts, si vous ne les supprimiez pas tout à fait.

J'estime, expériences faites, que leur suppression absolue s'impose.

Elle s'impose, pour les raisons que je viens de rappeler brièvement, dans l'intérêt des enfants, qui sont exposés, dès le cours préparatoire, à un surmenage anormal. Car ce n'est pas seulement les plus grands élèves qui ont à faire de ces devoirs : j'ai vu des bambins de six ans astreints à copier, le soir, des listes de mots, ou à chiffrer des opérations interminables, et dont les maîtres s'excusaient sur le désir des parents.

Elle s'impose, dans l'intérêt des études. Les enfants ne peuvent que travailler mal dans des conditions défectueuses. Ils y oublient les méthodes de l'école. Et l'éducation même n'est pas sans en être fâcheusement touchée. Il est impossible en effet que le maître contrôle toujours, et toujours sérieusement, les devoirs faits à la maison. L'enfant s'habitue alors à bâcler un travail, à qui le maître ne peut pas accorder l'attention nécessaire, et à se contenter d'une besogne matérielle et machinale, pourvu qu'elle ait une certaine correction extérieure.

Elle s'impose encore, cette suppression, dans l'intérêt des maîtres. Vous avez mieux à faire, pour votre santé et pour votre classe, que de " mettre du rouge " sur des cahiers. Réservez vos corrections aux travaux faits sous votre direction et votre surveillance. Et vous cesserez, par surcroît, d'être exposés à des plaintes et à des réclamations : des tâches sont parfois mal dosées, ou on trouve qu'elles le sont ; il arrive que l'on compare d'école à école, de commune à commune, les manières de faire différentes des maîtres... Pourquoi donc conserver cette routine des devoirs à la

maison, qui n'a que des avantages très minces et très problématiques, pour des inconvénients assurés ?

Entendez bien, cependant, que je n'interdis pas toute occupation dans la famille après la classe du soir : il ne s'agit que des exercices écrits. Je verrais au contraire avec plaisir que vous donniez comme tâche à vos élèves, avec une leçon à apprendre, tantôt la préparation de la lecture du lendemain, dont ils vous rendraient compte, tantôt un petit dessin d'imagination dont vous leur auriez indiqué le thème, tantôt un travail manuel intéressant... Et vous satisferiez ainsi, sans dommage ni surcharge pour personne, et avec un profit éducatif réel, aux désirs des familles qui demandent qu'on occupe un peu leurs enfants après l'école.

Vous voudrez donc bien, sous bénéfice des observations précédentes, supprimer absolument les devoirs écrits dans la famille. Cette circulaire sera appliquée, sans exception, à partir du 1er janvier 1913.

[Origine. : *Revue pédagogique* (1913, 1, pp. 185-186), avec l'introduction suivante : *“Nous croyons intéressant de signaler une innovation de M. Blanguernon, inspecteur d'académie de la Haute-Marne, qui, estimant plus fâcheuse qu'utile la pratique des devoirs faits à la maison les a supprimés complètement, dans son département, depuis le 1er janvier dernier. M. Blanguernon a exposé les motifs de sa détermination dans la circulaire suivante, adressée aux inspecteurs primaires de la Haute-Marne”*].

Annexe 3: circulaire du 29 décembre 1956

Objet : Application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la suppression des devoirs à la maison.

(B.O.E.N. n° 1 du 7 janvier 1956)

aux Recteurs (pour information) ; *aux Inspecteurs d'Académie* (pour exécution).

L'arrêté du 23 novembre 1956 (B.O. n° 42 du 29-11-56, p. 3005 ; 100-Pr-& II a, p. 9) aménage les horaires des cours élémentaires et moyens des écoles primaires de façon à dégager cinq heures par semaine pour la rédaction des devoirs.

I. SUPPRESSION DES DEVOIRS À LA MAISON OU EN ÉTUDE

Principes

Des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de 11 ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. 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.

Elle ne doit entraîner ni la suppression pure et simple des devoirs, ni une détérioration de l'enseignement des disciplines principales. Elle doit par ailleurs être effective et contrôlable.

Les dispositions suivantes ont pour objet de répondre à cette triple obligation :

1° Des *devoirs* continueront à être donnés. Il convient de noter que le mot *devoir* doit être entendu dans sa définition courante. Le "devoir" se distingue de "l'exercice" en ce que, tandis que celui-ci permet de s'assurer sur-le-champ si une leçon a été

comprise, celui-là permet, en outre, de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu, une mise en forme et "au propre" utiles à sa formation - à celle de son esprit comme à celle de son caractère : il ne saurait être question de le priver des bénéfices qu'il peut en retirer. La longueur du devoir sera évidemment réglée selon le temps dont l'élève disposera pour le faire, recopie soignée comprise.

2° Dès maintenant, les devoirs portent essentiellement sur les disciplines principales. Il continuera à en être ainsi et si une petite partie du temps réservé sera employée à l'exécution de croquis géographiques, de dessins relatifs aux leçons d'observation, de lignes d'écriture, etc., la part de beaucoup la plus importante sera réservée à l'étude du français et du calcul. Ces disciplines conserveront ainsi et renforceront encore leur position dominante dans l'enseignement primaire élémentaire.

3° Ces devoirs, qu'on ne fera plus *hors de la classe*, c'est *pendant la classe* qu'ils seront faits. Dans quelles conditions et à quels moments ? Il est évident tout d'abord qu'un régime différent sera institué s'il s'agit de classes homogènes ou bien de classes à plusieurs cours. Dans celles-ci l'obligation où se trouve le maître d'occuper une division pendant que son attention s'attache à une autre a pour conséquence d'ouvrir au travail écrit des possibilités et du temps qui rendent facile l'exécution des devoirs.

Dans les classes homogènes où chaque minute a pour chaque élève son emploi, il fallait trouver ces possibilités et ce temps. Les horaires ont été à cette fin allégés et redistribués. Les heures disponibles ainsi obtenues, il m'est apparu qu'il convenait de les répartir de manière, d'une part, à ne pas rompre le déroulement de la classe, et d'autre part, à marquer leur caractère propre de telle sorte que l'élève ait le sentiment d'être appelé à un effort personnel et autonome, d'accomplir un *devoir* au sens plein et traditionnel du mot. C'est pour satisfaire cette double exigence que chaque séance d'une demi-journée comportera à un moment qui pourra varier selon les nécessités de l'emploi du temps, mais qui aura sa place marquée dans l'horaire, une demi-heure consacrée à l'élaboration des devoirs sous le contrôle actif et vigilant du maître.

4° Ces devoirs, que l'on fait désormais en classe, seront corrigés en classe. Cela ne dispense pas le maître de reprendre après la classe les cahiers des élèves pour noter les exercices et s'assurer qu'il n'a pas commis d'erreurs dans ses corrections. Mais on ne saurait trop insister sur les bénéfices que retire l'enfant d'un contrôle qu'il est appelé à faire lui-même de son propre travail. Quant au maître, si au cours de l'élaboration son intervention, sans cesser d'être active, doit rester discrète, la correction lui permettra de savoir si ses leçons ont porté, si les notions ont été assimilées, si les règles ont été comprises. La correction d'un devoir, pour être éducative, doit suivre immédiatement son exécution. Le temps affermit les

acquisitions de l'esprit, les mauvaises comme les bonnes, et il faut éviter l'enracinement des erreurs.