



L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire

Christine Felix

► To cite this version:

Christine Felix. L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 2002, 28 (3), pp.483-505. <10.7202/008331ar>. <hal-01766581>

HAL Id: hal-01766581

<https://hal.science/hal-01766581v1>

Submitted on 13 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Félix, C. (2002). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. Revue des sciences de l'éducation, 28 (3), 483. 505. doi:10.7202/008331ar
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n3-rse723/>

L'ÉTUDE A LA MAISON : UN SYSTEME DIDACTIQUE AUXILIAIRE

RESUME

Inscrit dans une perspective anthropologique du didactique, le présent article tend à contribuer à la description et à la compréhension de ce que font les élèves, chez eux, pour s'acquitter de leurs devoirs scolaires. En quoi consiste le travail personnel des élèves ? Comment organisent-ils leur travail à la maison ?

C'est à travers une enquête par questionnaire distribué auprès de 600 élèves que nous tentons de construire une typologie des modes de travail mis en œuvre par les élèves pour organiser l'étude extra scolaire. Les premiers résultats obtenus mettent l'accent sur la pertinence d'aborder cette question de l'étude à travers les savoirs en jeu et la possible spécificité des disciplines scolaires qui organisent et produisent des pratiques de l'étude.

MOTS CLES : travail personnel de l'élève, système didactique auxiliaire, contrat didactique, disciplines scolaires.

ESTUDIAR EN CASA : UN SISTEMA DIDACTICO AUXILIAR

Resumen :

Inscrito en una perspectiva antropológica de la didáctica, este artículo tiende a contribuir a la descripción y a la comprensión de lo que hacen los alumnos en casa para llevar a cabo sus ejercicios escolares. ¿En qué consiste el trabajo personal de los alumnos? ¿Cómo organizan su trabajo en casa?

Es a través una encuesta mediante cuestionario distribuido a 600 alumnos procuramos construir una tipología de métodos de trabajo puesta en práctica por los alumnos para organizar el estudio extraescolar. Los primeros resultados logrados ponen de manifiesto la pertinencia de tratar dicha problema de la tarea mediante los saberes puestos en obra y de la posible especificidad de las asignaturas escolares que organizan y producen prácticas del estudio.

Palabras claves : trabajo personal del alumno, sistema didáctico auxiliar, contrato didáctico, asignaturas escolares.

STUDYING AT HOME : AUXILIARY DIDACTIC METHOD

Summary

This survey, in keeping with an anthropological viewpoint of didactic, aims to contribute to describe and understand the pupils' method, when they do their homework. What does the personal work of the pupil consist in? How do they organize their homework?

Through a survey with a questionnaire given to 600 pupils, we try to build up a typology of the studying process outside school. The first results emphasize the relevance to tackle the issue of study through the knowledge at stake and the

possible specificity of the school subjects, which organize and produce the studying process.

Key words: personal work of the pupil, auxiliary didactic system, didactic contract.

HAUSAUFGABE : EIN SYSTÈM DIDAKTISCHE SELBSTHILFE

Zusammenfassung

Diese Studien wurde im Hinblick eines anthropologischen; didaktischen Standpunktes erstellt und versucht die Arbeitsgewohnheiten im Rahmen der Hausaufgaben der Schüler zu analysieren und zu gliedern.

Dank einer Umfrage, die unter Form eines Fragebogens, an 600 Schülern verteilt wurde, versuchten wir eine Typologie der Arbeitsmethoden außerhalb der Schule zu ermitteln.

Die ersten Ergebnisse dieser Umfrage unterstrichen das Interesse dieser Studie bezüglich der angewandten Kenntnisse und der möglichen Spezifität der einzelnen Schulfächer, um die sich die verschiedenen Studienmethoden und Praktiken organisieren.

Schlüsselwörter: Persönliche Arbeit der Schüler, didaktisches Hilfssystem, didaktischer Vertrag.

INTRODUCTION

Les rapports aux savoirs scolaires ne se bâtissent pas exclusivement dans la sphère scolaire et la demande de travail adressée aux élèves excède largement le cadre de la classe, en France en tout cas. Ce qui n'est pas sans poser problème à une certaine catégorie d'élèves, les plus distants vis à vis de l'univers scolaire alors que certains autres reçoivent, par exemple, une aide massive de leur famille (Dubet 1991 ; Barrère 1997 ; Bautier et Rochex 1998 ; Johsua 1999). Mais en quoi consiste exactement le travail personnel de l'élève ? Quel est-il ? Que font les élèves lorsqu'ils s'acquittent de leurs devoirs ? Ou plus largement, comment s'organisent l'étude extra-scolaire ou les modes de travail mis en œuvre par les élèves pour l'étude des savoirs scolaires, lorsqu'ils sont hors de la classe ?

Hormis le travail en cours et les devoirs surveillés où sont évalués des prestations orales et écrites, le reste des tâches s'effectue la plupart du temps au domicile privé de l'élève. Ce double lieu de travail scolaire explique en partie que l'essentiel du travail des élèves reste un domaine peu connu des enseignants français, méconnaissance qui fonde, dans une certaine mesure, la possibilité du discours sur un supposé manque de travail des élèves (Barrère 1997). Travail invisible, le travail à la maison répond aux besoins d'étude engendrés par le travail en classe sans pour autant être assumé par l'organisation didactique officielle. Cette non prise en charge peut avoir pour conséquence de créer ou renforcer, silencieusement, les inégalités de réussite entre élèves. D'où l'importance de saisir plus finement sa nature.

A la fin des années 90, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Française fait un état des lieux sur les parcours scolaires au collège (grades 6 à 9, enseignement commun à toute une génération) et au lycée (grades 10 à 12, enseignement par filières séparées) en corrélant le niveau scolaire et les méthodes de travail des élèves de début et de fin de collège (Caille 1993, Larue 1995). Ces enquêtes soulignent que les méthodes de travail utilisées par les élèves s'avèrent « singulièrement pauvres » (Fabre-Cornali et Stefanou 1996, Grisay 1997, Stéfanou 1997, Coëffic 1998). Mais quel est le système de référence qui permet un tel jugement définitif ? Bien qu'instructives dans ce qu'elles apportent comme informations sur certains aspects du travail personnel de l'élève, ces recherches s'attachent à des formes très *normatives* de l'étude. Des règles générales (faire un plan, souligner les mots importants) sont jugées bénéfiques a priori, sans véritablement s'attarder sur ce qui fait le succès ou l'insuccès de certains élèves. Que sait-on des *gestes* effectivement mis en œuvre par les élèves dans le travail personnel ? Ces gestes de l'étude désignent l'accomplissement, par les élèves, d'une ou plusieurs tâches à l'aide d'une ou plusieurs techniques de l'étude. Autrement dit, c'est ce que l'élève a à faire - affaire- avec le savoir en jeu. Le point de vue qui sera développé dans cet article est d'essayer de cerner au plus près, quantitativement comme qualitativement, la nature des gestes réellement engagés par les élèves lorsqu'ils accomplissent leur travail personnel, leur éventuelle dépendance par rapport aux contenus disciplinaires concernés, et de mettre à jour, s'ils existent, certaines caractéristiques différentielles (ici, de sexe et de position scolaire).

1. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre théorique susceptible de mettre en évidence puis d'analyser les pratiques de l'étude extra-scolaire sera essentiellement emprunté au champ de la didactique des mathématiques, selon une approche dite anthropologique (Chevallard 1989), qui devrait permettre de conduire une étude comparative visant à comprendre les pratiques effectives de l'étude des divers savoirs qui vivent dans des institutions didactiques scolaires (Mercier, Sensevy et Schubauer-Léoni 2000). Il s'agit de rendre plus visible le travail personnel de l'élève dans ses dimensions les plus concrètes et systématiques -sans le réduire aux seules performances scolaires- appréciant les gestes de l'étude, non pas d'un point de vue normatif, mais à partir des liens étroits qu'ils entretiennent avec l'institution et les disciplines scolaires qui les produisent (Charlot 1997).

Pour interpréter ce fonctionnement, il convient de convoquer un premier concept : le contrat didactique (Brousseau 1981), qui fixe (souvent implicitement) les attentes réciproques et les positions institutionnelles de chacune des instances du système didactique ; les uns, en position de professeur, animés d'une intention d'enseigner, cherchent à transmettre des savoirs, les autres, en position d'élèves et dont on suppose qu'ils sont animés du désir d'apprendre, cherchent à s'approprier ces mêmes savoirs. Le contrat didactique est donc un outil fondamental dans le cadre de cette recherche par ce qu'il permet de comprendre les activités attendues des élèves comme du professeur, les places respectives de chacun en regard du savoir traité et les conditions générales dans lesquelles les rapports aux savoirs et les rapports à l'étude de ces savoirs évoluent au cours d'un enseignement (Dupin et Johsua 1993, Sarrazy 1995, Schubauer-Léoni 1996, Brousseau, 1998).

Un deuxième concept nécessaire à cette interprétation concerne les notions d'institutions et de sujets. (Chevallard 1989, Bosch et Chevallard 1999, Mercier 2000). Ces deux notions travaillées conjointement sont tout à fait fondamentales dans notre problématique en ce qu'elles contribuent à penser le contrat didactique en termes d'appartenance à une (ou des) institution(s) spécifique(s), d'assujettissement à ces institutions.

Dès lors, cet appareil théorique sommairement énoncé permet de présenter une modélisation du dispositif de recherche où le travail personnel est décrit à partir des relations didactiques entre professeur et élèves. Pour ce faire, nous plaçons en parallèle les deux institutions qui constituent le cadre de notre recherche : l'institution classe et l'institution maison.

L'institution classe : fournit le cadre dans lequel un système didactique vit et fonctionne. Au sein de ce système didactique, s'organisent des conditions de l'étude sous couvert d'un contrat didactique ; un contrat didactique permettant de définir divers rapports institutionnels que les acteurs engagés dans une relation didactique viennent tenir selon leurs positions respectives d'enseignant et d'élèves et un vaste complexe d'objets. Le contrat didactique de la classe ou contrat didactique principal óCDP- désigne alors le jeu des attentes réciproques et spécifiques entre l'instance de l'enseignant, l'instance du savoir en jeu et celles

des sous-groupes d'élèves, correspondant à différentes positions relatives au sein de la classe.

L'institution maison : fournit également un cadre à l'étude et à son organisation, constituant un dispositif didactique au sein duquel s'organisent des conditions de l'étude extra-scolaire. Dans cette modélisation, le travail personnel à la maison, est pensé comme système didactique *auxiliaire* (SDA) pour le système didactique de la classe. Composante spatio-temporelle et organisationnelle de l'étude, cet espace privé, défini par son assujettissement au système didactique de la classe, ne peut être apparenté à un système d'appoint, utilisé temporairement ou occasionnellement. En revanche, si l'on dote ce système d'un statut véritable, il est possible d'observer et d'analyser des traces de ce que les élèves déclarent faire avec le savoir lorsqu'ils sont hors de la classe, un travail qui n'est pas, pour autant, pris en charge complètement par l'institution scolaire. Nous décrivons alors l'étude ou le travail personnel de l'élève comme une pratique institutionnelle en nous centrant tout particulièrement sur l'observation des types de tâches et techniques institutionnelles (elles-mêmes liées à des manières de faire propres à l'institution classe) accomplis par l'élève lorsqu'il est dans le SDA.

Ainsi, analyser les conditions de l'étude extra-scolaire supposées être organisées par les élèves, ne ramène pas pour autant ce travail à une étude des caractéristiques personnelles des élèves mais bien à une analyse du *rapport personnel de l'élève à l'étude dans un jeu interactif espace/public- espace/privé*. Rapport institutionnel et rapport personnel ne peuvent donc se travailler dans une dichotomie qui placerait l'un dans la sphère publique et l'autre dans la sphère privée. Le rapport personnel de l'élève ou son rapport privé à l'étude semble, au contraire, s'inscrire dans un processus dialectique où les différentes manifestations publiques et l'accueil dont elles bénéficient viennent nourrir de nouvelles fabrications privées et réciproquement.

Ce questionnement nous conduit directement à poser l'hypothèse très générale selon laquelle le système didactique en termes de relations Enseignants/Elèves, à propos d'un savoir mis en jeu dépasse le seul cadre de la classe pour s'étendre et tisser des liens avec cet espace de l'étude, hors cadre scolaire. Autrement dit, les différentes composantes du travail demandé aux élèves et accompli par eux se partagent entre deux temps et deux espaces, de sorte que même seul, lorsque l'élève fait ses devoirs à la maison, il pense et se comporte conformément à ce qu'il croit être les comportements régis par la relation didactique. Pour ce faire, il accomplit des tâches prescrites par l'institution et régies par le CDP. Toutefois, en regard de la théorie didactique présentée, nous faisons l'hypothèse selon laquelle l'accomplissement du travail personnel dans le SDA est lié à des positions d'élèves, des positions qu'ils occupent ou qui leur sont affectées, légalement ou de fait, explicitement ou implicitement, par l'institution scolaire en général, et didactique en particulier. Cette dernière hypothèse nous oblige à décrire les positions d'élèves que nous avons définies selon une double dimension¹ :

¹ Le choix de ces variables sera justifié dans l'approche méthodologique retenue pour mener à bien ce travail de recherche.

- une dimension sociologique qui délimite les positions des élèves selon leur rang scolaire en terme de « bon, moyen ou élève faible » (termes volontairement flous pour conserver la manière de dire « légale » de l'institution), leur niveau scolaire : 6e, 3e, 2nd et leur genre en terme de fille ou garçon. Une dimension socio-économique pourrait bien entendu être prise en compte, mais ce n'est pas le cas dans cette étude (Duru-Bellat et Mingat 1997),
- une dimension disciplinaire s'attachant plus particulièrement au travail personnel des élèves dans deux disciplines, l'histoire et les mathématiques, et observée à travers deux variables didactiques, identiques pour chacune des entrées disciplinaires
- la première est relative aux types de tâches que les élèves sont censés conduire lorsqu'ils remplissent leur devoir scolaire. Ainsi, *Apprendre ses leçons, effectuer ses devoirs écrits et préparer ou réviser son contrôle*, désignées comme **tâches** prescrites par l'institution et décrites à l'aide de l'ensemble de **gestes** effectués, organisés éventuellement en **techniques** de l'étude identifiées par les disciplines scolaires,
- la seconde est relative aux temps de l'étude que les élèves sont censés vivre, en classe ou ailleurs. Ainsi, il est des **moments ordinaires de l'étude** des mathématiques (ou de l'histoire) ou moments inscrits dans la durée de la période d'étude d'un thème donné (exemple, « système d'équations et d'inéquations » en mathématique ou « la décolonisation » en histoire) et des **moments héroïques**, plus ponctuels, par exemple ceux précédant les contrôles officiels. Dans le système éducatif français, ces moments sont toujours très sensibles.

2. APPROCHE METHODOLOGIQUE

DES HYPOTHESES DE TRAVAIL

Dans cette enquête, nous avons défini le travail personnel comme un travail inscrit entre deux espaces de temps et de lieu, nécessitant une véritable organisation de l'étude du point de vue de l'élève. Dès lors, poser le problème de l'organisation du travail revient à poser celui des lieux dans lesquels les élèves étudient, du temps qu'ils consacrent à l'étude, des moments durant lesquels ils organisent ce travail ainsi que des personnes qu'ils peuvent solliciter pour l'accomplissement de ce devoir scolaire.

Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle certains élèves, plus assujettis à l'institution scolaire que d'autres, s'acquittent de leurs devoirs en privilégiant des lieux propices à l'étude, en sollicitant de l'aide lors de difficultés rencontrées tout en mettant en place un système de planification favorisant, à la fois, la gestion du temps d'étude et celui consacré aux activités extra-scolaires.

Ce qui nous conduit à penser que cette organisation, inhérente à ce double espace lieu/temps, dépend de la conscientisation de ce que l'on a à faire, chez soi, des activités effectuées en classe (en mathématiques ou en histoire, par exemple) et parallèlement, de ce que l'on a à faire, en classe, du travail fait chez soi.

2.1.1 Hypothèses relatives au travail mathématiques

Dès lors, nous retenons l'idée selon laquelle *savoir des mathématiques* ne consiste pas seulement à apprendre des définitions et des théorèmes, faut-il encore reconnaître l'occasion de les utiliser et de les appliquer. Pour cela, il faut s'occuper des problèmes, c'est à dire trouver les bonnes questions et leurs solutions. Pour rendre possible une telle activité, le professeur doit imaginer des situations à partir desquelles les élèves verront apparaître leurs connaissances comme la solution optimale aux problèmes posés. Le travail donné à la maison par le professeur correspond alors à un prolongement des situations supposées donner sens aux activités effectuées en classe (Brousseau, 1998).

Ainsi, cette dualisation *espace public/espace privé* et *moment ordinaire /moment héroïque* de l'étude (marquant l'écoulement d'un temps d'étude allant des activités d'apprentissage au contrôle-verdict de cet apprentissage) n'opère pas une simple répartition des tâches scolaires, elle influence la nature du travail engagé par les élèves, le contenu même de ces tâches. Nous posons alors l'hypothèse selon laquelle les élèves plus assujettis au contrat didactique de la classe établissent des liens entre ces deux espaces, en traitant ou retraçant chez eux, le cours fait en classe. Pour ce faire, ils concentrent essentiellement leur travail personnel sur la résolution de problèmes, exercices d'application donnés régulièrement par le professeur tout au long de la séquence d'apprentissage, et auxquels ils associent les propriétés mathématiques correspondantes ; à l'occasion de la préparation du contrôle, ils refont tout particulièrement les exercices qui leur ont posé problème lors de cette séquence d'apprentissage, se dispensant de ceux qu'ils jugent avoir compris, et complètent cette préparation par des exercices supplémentaires, pris dans le livre ou les annales.

Ici, se pose la question de la dépendance des gestes de l'étude engagés par les élèves. Est-elle liée à la position d'excellence scolaire des élèves dans l'institution, et à elle seule, ou est-elle, en partie au moins, liée aux contenus de savoirs et aux gestes de l'étude qu'ils requièrent ?

Tenter de répondre à cette question nécessite la prise en compte d'une autre discipline scolaire afin d'élaborer une première comparaison des différents gestes produits par les élèves. Mais, d'ores et déjà, cette question nous amène à poser une deuxième série d'hypothèses.

2.1.2 Hypothèses relatives au travail en histoire

En regard des directives ou programmes officiels, la place accordée au travail sur documents (textes, images, statistiques, cartes, graphes, etc.) est devenue, depuis ces 20 dernières années, une pratique didactique dominante dans l'enseignement de l'histoire en France. Les activités sollicitées sont de l'ordre de la lecture, de l'identification et de l'appropriation du corpus documentaire dans des situations de production d'un discours ou d'un récit global sur la notion étudiée. Dans l'exercice scolaire, le chapitre à apprendre ou les documents à résumer sont lus dans l'optique d'une narration de leur contenu.

Dès lors, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les bons élèves mettent en œuvre des pratiques d'écriture en vue de produire un récit sur la notion étudiée en

classe ; ces élèves, plus que les autres, se trouvant dans la situation de lire pour écrire.

RECUEIL DES DONNEES

En regard de ces hypothèses, nous avons fait le choix d'administrer un questionnaire à des collégiens.

Population interrogée

Tenu par la scolarité obligatoire d'accueillir tous les élèves, le collège constitue un terrain pertinent pour contribuer à la compréhension du travail personnel entrepris par les élèves pour s'acquitter de leurs obligations scolaires. C'est donc auprès de deux de ces établissements d'enseignement secondaire de la région marseillaise et particulièrement auprès d'élèves de la classe de 3^{ème} (grade 9) que nous avons conduit notre recherche.

Sans être un véritable palier d'orientation, ce niveau de classe de fin de collège est, néanmoins, déterminant pour la poursuite d'études dans le secondaire. En outre, dès la fin juin, les élèves sont tenus de passer le Brevet des Collèges, examen national de fin de cycle portant sur l'évaluation de trois disciplines : les mathématiques, le français et l'histoire/géographie/éducation civique².

Cette double particularité a orienté, à la fois, le choix des disciplines que nous avons privilégiées (mathématiques et histoire) et la période de recueil des données (avril/mai 1999). Par ailleurs, l'introduction, dans notre enquête, d'élèves de 6^{ème} (grade 6) et de 2nd (grade 10) devrait aider à comprendre si les différences en terme de modes de travail déclarés sont liées au niveau scolaire et aux attentes correspondantes³, et seulement à cela, ou si elles répondent également à des différences liées à des positions de genre ou d'excellence scolaire. (Felouzis 1994, Mosconi 1994, Duru-Bellat 1995, Terrail 1997, Van zanten 2000).

Distribué à vingt classes, soit un total de 601 élèves, ce questionnaire a été administré, en face à face, auprès de : 148 élèves de 6ème (grade 6), 353 élèves de 3ème (grade 9) et 100 élèves de 2nd (grade 10) dont 280 garçons et 321 filles, 104 élèves forts, 400 élèves moyens et 97 élèves faibles.

Structure du questionnaire et mode de traitement

Après avoir fait une première étude exploratoire (non rapportée ici), nous avons élaboré un questionnaire de 57 questions (47 de type fermées à réponses uniques ou ordonnées et 10 de type ouvertes) réparties selon trois axes (cf. Annexe) :

- 30 questions concernant l'organisation des conditions de l'étude (lieux d'étude à la maison, gestion du temps et des moments de travail, régulation du travail personnel,í),
- 14 questions précisant le travail plus spécifique de l'élève en mathématique et en histoire,
- 13 questions définissant les positions des élèves interrogés (âge, classe, sexe, rang, activités extra-scolaires,í).

² L'ensemble des autres disciplines non présentes à l'examen sont évaluées en contrôle continu sur une période de 2 ans (4^{ème} et 3^{ème}).

³ Autrement dit, si ces différences sont liées aux tâches et à la nature des tâches prescrites par l'institution.

Le dépouillement des réponses a été effectué à l'aide du logiciel Sphinx Lexica 2000, nous permettant un premier examen de l'ensemble des données, par un tri à plat des 57 questions et de leurs modalités ou items correspondants. Un deuxième examen des données, triées selon nos hypothèses, permet de dégager des tableaux de fréquences et des tableaux multiples construits à partir d'une ou plusieurs variables (méthode de tris croisés) ainsi que des analyses factorielles des correspondances multiples permettant d'examiner les influences de plusieurs variables entre elles et mettre en évidence comment elles se déterminent les unes et les autres. Dans tous les cas, ces analyses font l'objet de tests, notamment du χ^2 , en calculant des résultats avec des effectifs égaux pour chaque modalité.

Des limites du questionnaire

Arrivé à ce stade de la présentation de la méthodologie mise en place, il est nécessaire d'apporter les précisions suivantes. D'une part, si ce questionnaire permet la construction d'une typologie des gestes de l'étude selon une approche descriptive de ce que les élèves déclarent faire pour étudier à la maison, cette méthodologie souffre d'une limite importante, puisque nous ne traitons en toute rigueur que des déclarations des élèves à propos de leur travail et non leur travail effectif. Comme on le verra ci-dessous, cela n'empêche nullement les différences d'apparaître ni une première classification des gestes évoqués de pouvoir être produite. D'autre part, il n'est pas possible de présenter l'ensemble des résultats produits par le questionnaire. Nous limiterons, dans le cadre de cet article, la présentation des points les plus saillants de l'enquête.

3. RESULTATS

Les résultats obtenus au questionnaire sont présentés, dans le cadre de cet article, selon deux axes : les conditions générales d'étude organisées par les élèves et la nature de cette étude dans les disciplines où sont investigués les gestes tels que décrits par ces derniers lorsqu'ils déclarent accomplir leur devoirs scolaires en mathématiques et en histoire.

Au sein de chacun de ces deux niveaux de l'enquête, nous présenterons les gestes les plus massivement déclarés par les élèves puis, en lien avec nos hypothèses de travail, nous croiserons de manière systématique ces réponses ainsi présentées avec les positions d'élèves précitées afin de mettre à jour (ou pas) de possibles caractéristiques différentielles.

3.1 L'ORGANISATION DES CONDITIONS DE L'ETUDE A LA MAISON, DU POINT DE VUE DE L'ELEVE

L'enquête montre que sur 90% des élèves déclarant faire leurs devoirs à la maison, 74% d'entre eux choisissent des lieux individuels (chambre) plutôt que des lieux de vie (cuisine, salle à manger, salon, etc.) et un élève sur deux affirme travailler dans le silence.

Ils disent accorder, en moyenne, une heure chaque soir pour apprendre leurs leçons et faire leurs devoirs et consacrer deux heures le mercredi (jour de congé) pour réviser ou préparer un contrôle ; le week-end constituant une plage horaire davantage investie par les activités de loisirs plutôt que des activités d'étude.

Ce travail, géré dans le temps et l'espace, est accompli régulièrement (93% des élèves déclarent avoir toujours ou presque toujours effectué leurs devoirs durant l'année) et de manière autonome : 80% des élèves déclarent travailler seuls mais solliciter une tierce personne -les parents, pour 40% d'entre eux- lorsqu'ils rencontrent une difficulté qui nuit à la poursuite de ce travail.

La gestion du double espace lieu/temps est souvent mis en avant dans la littérature comme condition susceptible de renforcer des inégalités. Or, il n'enregistre, dans le cadre de cette recherche, aucune différence statistiquement significative, même si des différences plus qualitatives apparaissent selon les élèves et les positions qu'ils occupent dans l'espace scolaire (cf. ci-dessous). Autrement dit, le choix d'un lieu ou espace d'étude à la maison n'est fondamentalement pas déterminé ni par le rang et le niveau scolaire ni par le genre des élèves.

De même, l'auto évaluation par les élèves d'un volume horaire consacré à leur travail personnel ne laisse apparaître que très peu de différence entre les élèves de collège. En revanche, une différence spectaculaire oppose ces mêmes élèves de collège aux élèves de lycée ; ces derniers déclarent un volume plus important (de 11 à 13 heures hebdomadaires) que les premiers (de 3 à 6 heures).

Hormis cette différence majeure liée au niveau scolaire, et à se fier à leurs déclarations, il est impossible de dire que certains élèves, et notamment les bons élèves et les filles, travaillent plus que d'autres. Cette absence de différence (au moins dans les déclarations) vient pratiquement démentir ce que A. Barrère (1997) appelle une croyance en un «équivalent-travail», c'est à dire en un postulat de proportionnalité de la réussite par rapport à la quantité de travail fourni, le lien «temps consacré au travail/réussite» persistant, à la fois, dans le discours institutionnel et personnel des élèves (Guillaume et Maresca 1995).

Cependant, une lecture plus détaillée de ces résultats nous amène à constater que cette dimension temporelle liée à la question des devoirs à la maison, ne saurait se réduire à une seule donnée quantitative. En effet, si les élèves (du moins les élèves de collège) déclarent un temps de travail sensiblement équivalent, tous ne déclarent pas gérer ce temps de manière identique (Verret 1994).

Bien que l'impératif d'une bonne organisation du travail comme faisant partie des normes institutionnelles soit intégré dans le discours de la presque totalité des élèves, on peut noter que le souci de planifier son travail et s'avancer dans ses devoirs est davantage le fait des bons élèves et des filles.

Autre exemple, sur les 93% des élèves déclarant «être toujours ou presque toujours acquittés de leur travail», on remarque que ces déclarations sont le fait de 96% des élèves forts et 83% des élèves faibles. Mais là encore, après «être assuré que tous les élèves interrogés avaient à fournir un travail effectif en mathématique et en histoire (leçons, devoirs et contrôles), on constate que tous ne répondent pas de manière identique aux questions posées. Si 80% répondent par l'affirmative, y compris les élèves faibles, un certain nombre d'entre eux déclarent ne pas s'en

souvenir. L'analyse factorielle ci-dessous montre une répartition différentielle significative :

Insérer figure 1 :

Ainsi, le discours communément partagé par les élèves laisse supposer une certaine maîtrise du protocole scolaire mais il n'en est pas moins vrai que la traduction que les élèves font de l'obligation scolaire de travailler varie selon que l'on est fille ou garçon, bon ou élève faible, collégien ou lycéen. Ces premières conclusions se retrouvent à travers le discours que tiennent les élèves à propos de leur travail en mathématique et en histoire.

3.2 LES GESTES DE L'ÉTUDE DES MATHÉMATIQUES DANS LE SDA

Un premier niveau de résultats montre que pour retravailler, à la maison, le cours de mathématique fait en classe, les élèves déclarent avoir recours à trois types de pratiques : pratiques de lecture, pratiques de mémorisation (des formules, théorèmes ou propriétés mathématiques) et des pratiques liées aux exercices ; trois pratiques inégalement effectuées selon les moments de l'étude à la maison mais d'importance équivalente aux yeux des élèves (soit environ 1/3 pour chacune d'entre-elles sur l'ensemble des déclarations).

Durant les moments ordinaires de l'étude des mathématiques, c'est à dire les moments qui couvrent toute la durée de la séquence d'enseignement/apprentissage, 21% des élèves déclarent lire la leçon sur le cahier, 14,2% faire les exercices d'application avant ou après avoir lu la leçon et 12,4% apprendre les théorèmes par cœur. Bien que non significatives d'un point de vue statistique sur l'ensemble des déclarations, d'autres techniques de l'étude sont également déclarées par les élèves. Pour s'acquitter de leur devoir en mathématiques, certains ont recours à des techniques de l'étude qui consistent à rechercher les définitions, théorèmes, propriétés non comprises dans le livre de mathématique ou le cours (3,4%) ou encore, à refaire les exercices corrigés du livre et servant d'illustration d'une propriété étudiée (5,3%), d'autres encore déclarent ne jamais ou presque jamais apprendre leur leçon de mathématique (3,8%) ou ne jamais ou presque jamais résoudre d'exercices d'application donnés par l'enseignant (1,9%).

En revanche, lorsque l'on demande aux élèves de décrire leur travail concernant la préparation d'un contrôle annoncé par le professeur, il apparaît que 31,4% des élèves déclarent refaire systématiquement tous les exercices et figures réalisés ou corrigés en classe, 24% ne refaire que les exercices qui leur ont posé problème et 14% déclarent lire uniquement la leçon une ou plusieurs fois avant le contrôle. D'un point de vue statistique, ces techniques sont significatives de ce que les élèves déclarent faire pour accomplir cette tâche.

Cependant, si ces pratiques sont massivement déclarées par les élèves ôles pratiques de ñ non travail ñ restant très en marge de la moyenne des déclarations-, elles se distribuent différemment selon les positions d'élèves occupées dans l'espace scolaire.

Les différences les plus marquantes entre les modes de travail déclarés opposent, là encore, les collégiens des lycéens, et particulièrement, les élèves de grade 6 des élèves de grade 10. Si pour les premiers, s'acquitter, à la maison, de son travail en mathématique correspond essentiellement à des pratiques de mémorisation où il convient d'apprendre la leçon « par cœur », cela équivaut, pour les lycéens, à résoudre divers exercices. Ils déclarent alors, de manière significative, résoudre régulièrement les exercices d'application donnés par l'enseignant en les associant aux propriétés mathématiques et refaire les exemples corrigés du livre afin de vérifier la justesse de leurs démarches ou de leurs calculs. De même, pour préparer un contrôle ou le réviser, ils affirment avoir systématiquement recours à des pratiques de résolution ou de reprises d'exercices, refaisant tous les exercices effectués en classe et d'autres, non-traités en cours. Ces pratiques et techniques de l'étude sont également déclarées par les filles, bien que de manière moins significative que pour les lycéens. Le discours portant sur les exercices est également présent dans les déclarations masculines, exception faite pour la préparation du contrôle, où seule une lecture de ces exercices semble leur suffire.

A travers l'accomplissement de ces gestes, se dessinent alors deux grands styles de l'étude : des élèves qui sont plutôt dans le *lire et le mémoriser* et des élèves qui seraient plutôt dans *l'écrire et le faire*. Ainsi, s'acquitter à la maison de son travail en mathématique ne revêt pas une signification identique pour tous les élèves ; certains parlent d'apprendre les mathématiques quand d'autres parlent de faire des mathématiques.

L'analyse factorielle de correspondance ci-dessous montre que cette répartition est marquée par des positions d'élèves qui leurs sont affectées, de fait ou légalement, par l'institution scolaire.

Insérer Figure 2

A en croire leurs déclarations, il est impossible d'isoler nettement des schémas différenciateurs parmi les modes de travail déclarés, selon que les élèves sont en position de réussite ou de difficulté scolaire. Toutefois, on peut noter une certaine tendance répartissant les bons élèves du côté de pratiques ayant trait à la lecture et la mémorisation quand les élèves les plus en difficulté se positionnent du côté de pratiques de l'étude faisant appel à des techniques de résolution ou de reprise d'exercices.

Par ailleurs, l'expression de ces styles peut varier selon que les élèves sont dans des moments ordinaires de l'étude ou dans un moment héroïque. Le premier moment, inscrit dans la durée de la séquence, s'oppose au second, plus ponctuel et vécu par les élèves comme un contrôle du travail personnel qu'ils ont fourni tout au long de l'apprentissage. Si cette distinction met en évidence des modes de travail différents selon des positions d'élèves, elle souligne, de nouveau, la prépondérance de cette dimension temporelle dans la question des devoirs à la maison ou, du moins, dans ce que les élèves veulent bien en dire. En effet, ces

déclarations montrent que le travail personnel hors institution scolaire est défini selon une double temporalité : une temporalité fonctionnelle, étroitement liée aux tâches à effectuer, permettant la construction de savoirs et une temporalité chronologique, en terme de gestion de l'avancée d'un temps *auxiliairement* didactique, marqué par le passage et le défilement d'objets de savoir (Chevallard 1999). Il s'agit d'un temps créé avec du savoir qui ouvre puis qui s'inscrit dans l'univers des connaissances. Or là encore, on est amené à constater que cette double temporalité n'est pas assumée de manière identique par tous les élèves et qu'elle est donc dépendante des positions que chacun occupe.

Si les bons élèves assument cette double dimension, fonctionnelle et chronologique, les élèves faibles, en revanche, sont davantage agis par l'aspect d'un temps qui passe, détaché des objets de savoirs. Dès lors, des injonctions fortes telles que : « les mathématiques, c'est résoudre des problèmes », enregistrées par la majorité des élèves interrogés, sont également entendues par les élèves faibles. Faire des exercices en mathématique correspond à une activité ponctuelle, ciblée dans le temps, satisfaisant moins à une pratique de l'étude des mathématiques qu'à une réponse institutionnelle, face à une tâche à laquelle ils confèrent un statut fondamental et décisif. Ce temps *auxiliairement* didactique constitue alors un espace et un moment où il convient de participer et de « coller », chez soi, au temps didactique de la classe dont l'avancée a conduit ce même groupe classe vers la phase d'évaluation des savoirs en jeu. Les élèves faibles s'emparent de l'injonction à travailler les mathématiques à partir de la résolution d'exercices et font de ce moment de préparation du contrôle, un moment *héroïque*, car nécessaire et essentiel dans ce qu'ils croient être la réponse aux réquisits institutionnels et disciplinaires pour devenir de bons sujets de l'institution.

La perception que les élèves ont de ce qu'est *faire des mathématiques* est liée aux positions qu'ils occupent dans l'espace scolaire. C'est ce que montre les résultats obtenus par le questionnaire. Mais elle est également liée à la perception qu'en a l'enseignant, ce qui renvoie à la nécessité de considérer la classe de mathématique comme une institution qui offre un espace social aux coopérations et aux compétitions, relativement à l'étude et à la production de savoir (Mercier 2000). A en croire ce que déclarent les élèves, on peut alors supposer qu'ils vont s'emparer et interpréter le projet d'enseignement des mathématiques de manière différentielle. En classe, les bons élèves pensent que le professeur résout des problèmes en faisant des mathématiques alors que les élèves faibles pensent que l'enseignant fait des mathématiques en résolvant publiquement des exercices. Dans le premier cas, les élèves considèrent que l'enseignant montre ce qu'il y a à apprendre, dans le deuxième cas, ils considèrent que l'enseignant montre ce qu'il y a à faire. Ce « mal-entendu » est probablement un indice pertinent pour comprendre comment se construisent les inégalités dans et hors l'institution scolaire (Bautier et Rochex 1998 ; Chevallard 1999).

A ce niveau de la recherche, se pose alors la question de savoir si ces différences sont exclusivement liées à des positions d'élèves ou si elles dépendent étroitement des disciplines scolaires et des gestes de l'étude qu'elles produisent. Pour ce faire,

nous présentons ici, quelques résultats, construits à partir des déclarations des élèves à propos de leur travail personnel dans une autre discipline que les mathématiques.

3.3 LES GESTES DE L'ÉTUDE DE L'HISTOIRE DANS LE SDA

Sans reprendre le détail de l'analyse, le traitement des citations des élèves montre que, comme pour les mathématiques, travailler l'histoire à la maison ne revêt pas les mêmes significations ni les mêmes pratiques pour tous les élèves. On constate là encore que les positions occupées par les élèves dans le système didactique principal ainsi que les moments de l'étude ordinaires ou héroïques ont une importance significative dans cette question.

Les résultats de l'enquête tendent à montrer, par exemple, que les élèves, quelles que soient les positions qu'ils occupent au sein de la classe, accomplissent leur travail personnel en histoire essentiellement à l'occasion d'un contrôle annoncé ou d'un travail expressément exigé de l'enseignant. Les moments ordinaires de l'étude d'une leçon d'histoire sont donc quasiment inexistantes au profit des moments plus héroïques ou vécus comme tels par les élèves interrogés. Par ailleurs, ces moments sont particulièrement investis par une pratique qui semble commune à la plupart des élèves et qui consiste, pour l'essentiel, à apprendre, par cœur, tout ou partie de la leçon. Ceci est particulièrement significatif des élèves de grade 6 par opposition aux élèves de grade 10 qui, après avoir appris toute la leçon, affirment compléter leur apprentissage par un travail d'écriture consistant à écrire le plan de la leçon et à commenter ou réciter oralement le détail de chaque partie écrite. Les déclarations des élèves de grade 9, bien que statistiquement peu significatives, vont plutôt dans le sens d'un travail effectué essentiellement lorsque l'enseignant le signifie explicitement. Dans ce cas là, ils déclarent accorder de l'importance à la mémorisation des mots clés et des définitions, dates, biographies ainsi qu'aux idées essentielles signifiées dans le livre.

Filles et garçons n'accomplissent pas non plus cette préparation de manière identique. Si les uns et les autres ont recours à des pratiques d'écriture, les filles déclarent recopier une ou plusieurs fois la leçon ou réaliser des résumés sur fiches alors que les garçons, se centrent sur la mémorisation des mots clés ou des idées essentielles se rapportant à la leçon étudiée.

Bien que le rang scolaire n'intervienne pas de manière significative dans cette question de l'étude de l'histoire, les bons élèves sont plus nombreux à déclarer apprendre systématiquement leur leçon par cœur et tenter de la réécrire de mémoire, pour s'assurer de leurs connaissances, alors que les élèves faibles déclarent ne pas apprendre régulièrement les concepts historiques abordés durant la séquence d'apprentissage. Ce qui ne signifie pas pour autant un non travail. En effet, ces élèves disent vérifier leurs acquis durant les moments héroïques et ce, en rédigeant des réponses aux exercices posés dans le livre ou en commentant oralement des documents de nature diverse.

Comme pour les mathématiques, même si la différence n'est pas significative entre les déclarations des bons élèves et des plus faibles, on constate cependant que les bons élèves travaillent avec plus de régularité que les autres, sans véritable coupure de leur univers quotidien de travail.

4. DISCUSSION DES RESULTATS

Cette analyse des gestes de l'étude dans le SDA permet de produire une première classification de ce que font les élèves, chez eux, pour étudier. Et si cette classification rend compte de faits marquants et différentiels, elle met également l'accent sur un certain nombre de pratiques communément partagées par les élèves et ce, quelles que soient les positions qu'ils occupent dans l'espace scolaire. Cette typologie des gestes de l'étude pointe, à la fois, des aspects génériques de l'étude et de l'organisation des conditions de l'étude et des aspects plus spécifiques liés aux modes particuliers des contenus de savoir.

4.1 DES PRATIQUES COMMUNEMENT PARTAGEES ET DECLAREES PAR LES ELEVES

La construction d'une typologie des gestes de l'étude permet de considérer une adéquation voire une conformisation du discours tenu par les élèves à celui tenu par l'institution, révélant que le *genre* élève connaît les attentes de l'institution et celles rapportées aux disciplines scolaires. Il y a alors tout lieu de penser que ces élèves ont incorporé une partie du jeu institutionnel, sinon didactique, qui facilite la construction d'un espace commun de significations et la définition des rôles, droits et devoirs de chacune des instances de la relation. Ainsi, tous les élèves ne sont certes pas en mesure d'annoncer l'ensemble des règles du contrat didactique de la classe, néanmoins, ils ont tous une certaine maîtrise du protocole scolaire leur permettant de déclarer une partie de ces règles, les plus formelles ou les plus pérennes du contrat.

Ce premier niveau de conclusion ne nous permet pas d'isoler de véritables schémas organisationnels, supposés identifier des modes de travail différents. En revanche, il permet de valider une partie de nos hypothèses selon lesquelles le travail accompli par les élèves dans le système didactique auxiliaire, est régi par les règles du contrat didactique principal. De fait, les élèves déclarent se comporter ou étudier conformément à ce qu'ils croient ou pensent être les attentes propres à chaque discipline.

Cependant, une lecture plus fine de ces résultats montre quelques différences marquantes dans les modes de travail déclarés et des différences significatives portant sur des aspects plus qualitatifs de l'étude à la maison.

4.2 DES DEPENDANCES SIGNIFICATIVES ENTRE GESTES DE L'ETUDE ET POSITIONS D'ELEVES

Incontestablement, la majorité des élèves déclare connaître la nécessité d'apprendre les leçons d'histoire et commenter des documents d'origine diverse mais également connaître la nécessité d'apprendre/mémoriser les théorèmes ou les propriétés mathématiques pour résoudre des exercices d'application tout au long de la séance d'apprentissage. Mais tous, ne gèrent pas cette connaissance de ce qu'il y a à faire, de manière exactement identique.

Les résultats de l'enquête montrent que le rapport à l'obligation de travailler se décline différemment selon la manière de concevoir ce que l'on a à faire chez soi des cours effectués en classe et parallèlement, ce que l'on a à faire en classe d'un travail fait chez soi. Mais, à en croire leurs déclarations, les élèves les plus en difficulté modulent, plus que les autres, cette injonction à étudier. Comme les autres, ils se mettent au travail mais en cherchant à faire et refaire des exercices de mathématiques ou à commenter des documents d'histoire avec une sorte de vénération voire de superstition, faisant de ce moment d'étude avant contrôle, un moment héroïque. Ils se donnent alors l'illusion que ce travail, inscrit dans l'immédiateté plus que dans la quotidienneté, constitue un geste efficace, leur permettant ainsi de satisfaire aux exigences de l'institution scolaire ; exigences qu'ils ont tendance à réduire au seul contrôle des connaissances.

Ces différences confirment l'hypothèse selon laquelle la nature du travail accompli à la maison est étroitement liée aux positions de ces mêmes élèves dans l'espace scolaire. Ainsi, le rapport personnel de l'élève à l'étude, à la maison, est dépendant d'un certain nombre de paramètres plus ou moins discriminants ; la conformisation aux aspects les plus formels du contrat didactique, donc les plus explicites, peut paradoxalement contribuer à accroître les difficultés à construire, chez ces élèves, une représentation cohérente des attentes institutionnelles en général et disciplinaires en particulier.

5. EN CONCLUSION

L'intérêt de cette recherche, au-delà de la construction typologique des gestes de l'étude, réside dans les conclusions que permet le traitement des résultats de cette enquête statistique ; des résultats qui montrent le peu de différences significatives sur l'ensemble des déclarations d'élèves concernant leurs modes de travail dans le SDA.

Cette première conclusion est capitale. Contrairement aux orientations des conclusions d'une masse de travaux sociologiques et pédagogiques, ce ne serait donc pas sur ces critères ou ces aspects très généraux que se décident ou se bâtissent les différences relativement aux actes d'étudier. On constate que l'essentiel des rapports privés à l'étude ne se construit pas sur des aspects quantitatifs (lieux et temps consacré à l'étude, par exemple) mais sur des aspects plus qualitatifs. Ainsi, les écarts, en terme de hiérarchie des positions d'excellence et de rapports aux savoirs, existant dans le système didactique principal, se retrouvent dans le système didactique auxiliaire. Dès lors, les devoirs à la maison constituent un véritable système dont les activités sont statistiquement dépendantes de ce qui se fait et se joue en classe.

L'ensemble de ces résultats valide notre hypothèse générale selon laquelle le système didactique n'est pas un système accessoire, utilisé en second lieu à titre de secours, mais bien un système à part entière, qui s'articule au système didactique principal pour en *augmenter la force d'étude* ou les dispositions à l'étude.

Ce premier niveau d'analyse des résultats au questionnaire mérite d'être poursuivi dans une réflexion plus large, où le travail personnel de l'élève est envisagé dans

ses relations constitutives avec le travail en classe. Dans cette deuxième partie du travail (et non présentée ici), il conviendra alors de mieux caractériser ce qui fait la différence, du point de vue des élèves, quant aux modes de mises en rapport qu'ils effectuent ou non entre ces deux espaces, l'un public et encadré, contrôlé, l'autre privé mais en rapport de dépendance avec le premier (Félix 2001 ; Félix et Johsua 2002).

Les premiers résultats obtenus par voie d'entretien laissent présager, par exemple, que toutes tentatives de remédier aux situations de difficultés scolaires par la seule augmentation quantitative des aides extérieures aux activités de classe sont d'un intérêt limité, si dans le même temps une modification des rapports plus généraux à l'étude (en classe comme hors de la classe) n'est pas engagée. (Félix 2002).

ANNEXES

Extraits du questionnaire (questions à réponses fermées et ordonnées multiples) :

27. Avais-tu des contrôles cette semaine ?

- ☐ 1. ☐ 2.
oui non

45. Tu apprends tes leçons d'histoire/géographie :

1. systématiquement avant ou après chaque cours
2. uniquement lorsque la leçon est difficile
3. lorsqu'elle est facile à comprendre
4. uniquement lorsqu'il y a un contrôle
5. lorsque le professeur le demande
6. lorsque tu n'arrives pas à faire un exercice
7. jamais (dans ce cas seulement, passe directement à la question Q49)
8. autre (à préciser)

Ordonnez 3 réponses|_|_|_|_|_|_|_|_|

Q47. Pour t'assurer que tu connais ta leçon d'histoire/géographie :

1. tu te récites ta leçon dans ta tête
2. tu reformules toute la leçon par écrit
3. tu écris le plan sur une feuille et te récites oralement le détail
4. tu réponds oralement aux exercices du livre
5. tu rédiges les réponses des exercices du livre sur une feuille
6. tu commentes oralement des documents pris dans le livre
7. tu ne fais rien de tout cela
8. tu n'apprends pas tes leçons d'histoire/géographie

Ordonnez 3 réponses|_|_|_|_|_|_|_|_|

52. Si tu apprends ta leçon en mathématiques :

1. tu lis ton cours sur le cahier
2. tu recherches sur le livre la leçon correspondante et après tu lis le cours
3. tu fais des exercices d'application avant ou après avoir lu la leçon
4. tu refais les exemples du livre (exercices corrigés)
5. tu ne refais aucun exercice
6. tu n'apprends pas ta leçon
7. tu fais tout cela pour chaque leçon.
8. tu te fais aider en prenant des cours particuliers

Ordonnez 3 réponses|_|_|_|_|_|_|_|_|

53. Quant tu apprends ta leçon de mathématiques :

1. Tu l'apprends par cœur
2. tu apprends les définitions
3. tu recherches les définitions non comprises dans le dictionnaire ou le livre de math
4. tu apprends uniquement le plan du cours
5. tu associes exercice d'application et propriété correspondante
6. tu ne l'apprends pas
7. tu l'apprends en cours particuliers

Ordonnez 3 réponses|_|_|_|_|_|_|_|_|

54. Lorsque tu prépares un contrôle de mathématiques :

1. tu refais par écrit tous les exercices et/ou figures réalisées en classe
2. tu refais uniquement ceux que tu as compris
3. tu refais uniquement ceux que tu n'as pas compris
4. tu fais des exercices supplémentaires pris dans le livre
5. tu lis les exercices une ou plusieurs fois
6. tu lis uniquement ta leçon une ou plusieurs fois
7. tu prépares des "pompes écrites"
8. tu ne fais rien de tout cela
9. tu travailles avec un professeur en cours particulier

Ordonnez 3 réponses|_|_|_|_|_|_|_|_|

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barrère A. (1997), *Les lycéens au travail*, PUF, Paris.
- Bauthier E. et Rochex J.Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Collin, Paris.
- Bosch M. et Chevallard Y. (1999), *Ostensifs et sensibilité dans l'activité mathématique*, Recherches en didactique des mathématiques, volume 19/1, La Pensée Sauvage, Grenoble, pp.77-124.
- Brousseau G. (1981), *Problèmes de didactique des décimaux*, Recherches en didactique des mathématiques, vol. 2/3, La Pensée Sauvage, Grenoble, pp. 37-127.
- Brousseau G. (1998), *Théorie des situations*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Caille JP. (1993), *Vie quotidienne des élèves en difficultés scolaire au collège*, Education et Formation n°36, pp 55-64.
- Charlot B. (1997), *Du rapport au savoir*, Anthropos, Paris.
- Chevallard Y. (1989), *Le concept de rapport au savoir, Rapport Personnel, Rapport Institutionnel, Rapport Officiel*, Actes du Séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'informatique de Grenoble, Université Joseph Fourier, pp. 211-235.
- Chevallard Y. (1999), *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*, Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 19/2, La Pensée Sauvage, Grenoble, pp. 221-266.
- Coëffic N. (1998), *Parcours scolaires au collège et au lycée*, Note d'information 98-01, Ministère de l'Éducation Nationale-Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Janvier 1998.
- Dubet F. (1991), *les lycéens*, Seuil, Paris.
- Dupin JJ., Johsua S. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, PUF, Paris.
- Duru-Bellat M. (1995), *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, Paris.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. (1997), *La gestion de l'hétérogénéité des publics de collège*, Les Cahiers de l'Érédit n° 59 (institut de recherche sur l'économie de l'éducation).

Fabre-Cornali et Stéfanou (1996), *les méthodes de travail des élèves à la fin du collège*, Note d'information 96-35, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Aout 1996.

Félix C. (à paraître), *Les devoirs à la maison, un point de vue didactique*, Actes du Colloque « Les politiques des savoirs », Université Lumière Lyon II, juin 2001.

Félix C. (2002), *Le travail personnel chez des collégiens*, Résumés des contributions pour la 6^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, débats sur les recherches et les innovations, Institution National de la Recherche Pédagogique (INRP), Université René Descartes 45, rue des Saints-Pères, Paris les 3, 4, 5 et 6 juillet 2002.

Félix C. et Johsua S. (2002), *Le travail à la maison, une analyse didactique en termes de « milieu pour l'étude »*, Actes du symposium au 4^{ème} congrès international de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE), Université Charles-de-Gaulle à Lille 3, Villeneuve d'Ascq, 5, 6, 7 et 8 septembre 2001.

Felouzis G. (1994), *Le collège au quotidien*, PUF, Paris.

Grisay A. (1997), *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Note d'information 97-26, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, juin 1997.

Guillaume FR. et Maresca B. (1995), *le temps de travail des élèves hors de la classe*, CREDOC (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de vie).

Johsua S. (1999), *L'école entre crise et refondation*, La Dispute, Paris.

Larue R. (1995), *le travail personnel des élèves en dehors de la classe*, Education et Formation, Revue N°44, décembre 1995, pp. 5-9.

Mercier A., Sensevy G., Schubauer-Léoni ML. (2000), How Social Interactions Within a Class Depend on the Teacher's Assessment of the Students' Various Mathematical Capabilities, *ZDM Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, pp.126-130.

Mercier, A. (à paraître), *L'observation du travail des élèves, quels en sont les objets élémentaires et comment peut-on les produire ?*, Actes du colloque « journées Franco-Québécoises », octobre 2000.

Mosconi, N. (1994), *Femmes et Savoir, la Société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'Harmattan, Paris.

Sarrazy, B. (1995), *Le contrat didactique*, Revue Française de Pédagogie, N°112
ó juillet-août-septembre 1995, pp. 85-119.

Shubaeur-Léoni, ML. (1996), *Etude du contrat didactique pour des élèves en
difficulté en mathématiques*.- in C. Raisky ; M. Caillot, Au delà des didactiques,
le didactique. De Boeck, Bruxelles, pp. 159-189.

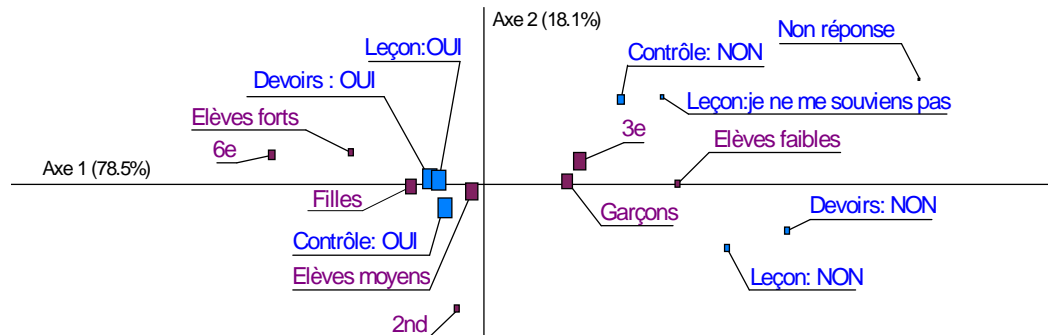
Stéfanou A. (1997), *les méthodes de travail des élèves en fin de 6^{ème}*, Note
d'information 97-33, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, juillet 1997.

Van Zanten A. (2000), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris.

Verret M. (1975), *Le temps des études*, Atelier Reproduction des Thèses,
Université Lille III.

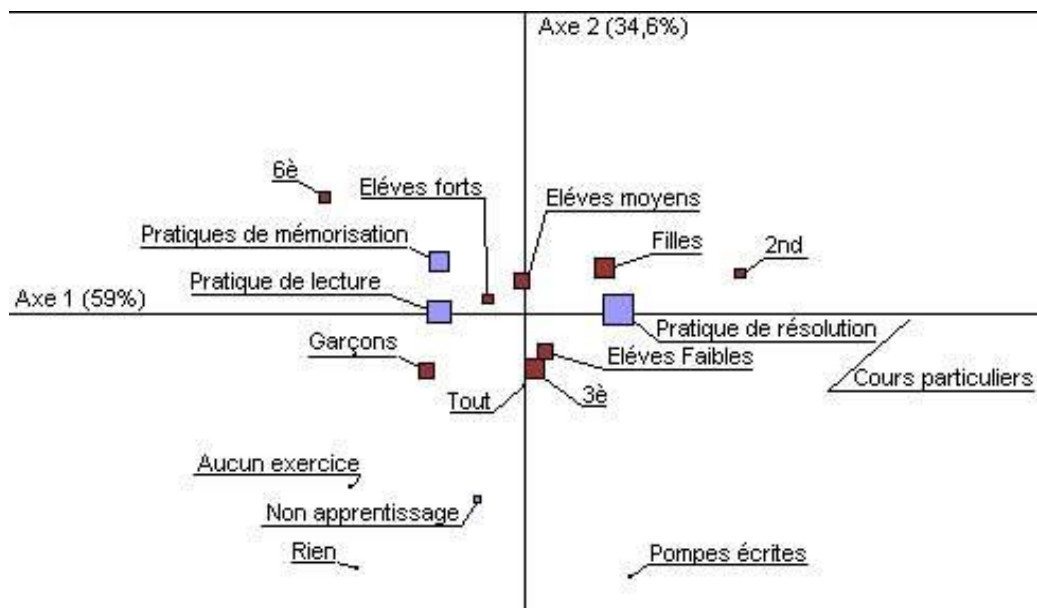
A INSERER DANS LE CORPS DE L'ARTICLE

Figure 1 :



La dépendance est très significative ($\chi^2 = 63,83$, ddl = 22,1, 1-p = >99,99%)

Figure 2 :



La dépendance est très significative ($\chi^2 = 147,23$, ddl = 56,1, 1-p = >99,99%)