



HAL
open science

Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire

Christine Félix

► **To cite this version:**

Christine Félix. Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2004, 33, pp.89-101. <hal-01766586>

HAL Id: hal-01766586

<https://hal.science/hal-01766586v1>

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. (2004), Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire, *Revue Spirales*, N° 33, pp 89-101.

DES GESTES DE L'ÉTUDE PERSONNELLE CHEZ DES COLLEGIENS : UNE PERSPECTIVE COMPARATISTE

RESUME :

En quoi consiste le travail personnel de l'élève ou cette partie appelée plus communément « devoirs à la maison » ? Comment les élèves organisent-ils cette partie invisible de l'étude supposée répondre aux besoins engendrés par le travail fait en classe ? Si les acteurs du système scolaire n'ont de cesse de rappeler le rôle prépondérant que l'école doit jouer dans l'accompagnement des élèves afin de ne plus laisser au seul investissement personnel la prise en charge de ce travail, on remarque que cette obligation d'étudier n'est pas sans poser problème à une certaine catégorie d'élèves, du moins les plus distants vis à vis de l'univers scolaire. Une analyse comparative permet de décrire, d'interpréter et de comprendre des gestes de l'étude personnelle engagés dans le cas des mathématiques et de l'histoire. L'ensemble des résultats produits, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, confirme que la nature des gestes accomplis quotidiennement par des collégiens est fortement liée à des positions d'élèves, attribuées de fait ou légalement, explicitement ou implicitement par l'institution scolaire. On constate ainsi que les élèves forts n'étudient pas exactement les mêmes objets de savoir que les élèves plus en difficulté. Dès lors, ce travail de recherche montre que les gestes de l'étude doivent principalement être considérés dans leur relation avec le type d'attentes ou de contrats en vigueur dans la classe. La mise en relation entre ces deux espaces de travail, l'un encadré et public, l'autre privé mais en étroit rapport de dépendance avec le premier, permet de mieux comprendre où et comment se construisent les différences entre les élèves qui réussissent et ceux qui échouent.

Mots clés : Gestes de l'étude, Analyse comparative, Système didactique, Positions d'élèves, Milieu pour l'étude.

ABSTRACT :

What does personal work or the part commonly referred to as homework consist in ? How do the pupils organize this invisible part of studying supposed to meet the needs generated by class work ? As the school protagonists never stop reminding the major role that school is to embody in guiding the pupils so that the charge of this work isn't taken care of only by personal work, we notice that the obligation to study creates problems to certain pupils, especially the weak ones. A comparative analysis implemented both in mathematics and history allows to describe, interpret and understand the process of personal studying. The results obtained, both on a quantity and quality level, confirm that the nature of the process daily accomplished is tightly linked to the pupils' position in the school hierarchy which is given by fact or by law in an explicit or implicit way by the school system. We remark that the most advanced pupils do not study the knowledge in the same way as those who are in greater difficulty. Starting from there, this research shows the studying process must be mainly considered in its close relation to the expectancies or the didactic contract of the class. Relating the two fields of work, one supervised and public, the other private (but closely depending on the first one) allows to better understand where and how the differences between successful and unsuccessful students are built.

Key words : studying process, comparative analysis, didactic system, pupils' positions, studying context.

1 INTRODUCTION

Le travail scolaire est un objet de prédilection pour de nombreux travaux en sciences de l'éducation mais paradoxalement la question du travail personnel de l'élève, accompli sur une autre scène que la scène officielle de la classe est, le plus souvent, ignorée de ces mêmes travaux. Pourtant, la demande de travail adressée aux élèves excède largement le cadre de la classe, ce qui n'est pas sans poser problème à une certaine catégorie d'élèves, du moins les plus distants vis à vis de l'univers scolaire. Dès lors, les pouvoirs publics ne cessent de rappeler le rôle prépondérant que l'école doit jouer dans le suivi et l'accompagnement des élèves afin de ne plus laisser au seul investissement personnel et familial la prise en charge de ce travail. Or, malgré cette volonté politique clairement affichée d'organiser l'aide à l'étude personnelle, lorsque l'on interroge les acteurs du système, et principalement les enseignants et les élèves, on remarque que demeure une forte opacité autour du sens des activités exigées en dehors de la classe, des apprentissages à effectuer et des savoirs à mobiliser par les élèves lorsqu'ils sont seuls, chez eux, pour s'acquiescer de leurs devoirs scolaires.

Placée au centre des préoccupations de l'école, c'est donc à cette question de l'étude personnelle dans sa dimension « privée », que nous tentons de apporter une contribution en cherchant à décrire et comprendre ce que font les élèves lorsqu'ils accomplissent leurs devoirs scolaires supposés répondre aux besoins engendrés par le travail fait en classe. Et en nous intéressant aux « gestes de l'étude » requis et mis en œuvre dans deux disciplines scolaires : les mathématiques et l'histoire-, ce travail vise à cerner au plus près la nature des gestes réellement engagés quotidiennement par des collégiens, leur éventuelle dépendance par rapport aux contenus disciplinaires concernés, et mettre à jour, si elles existent, des caractéristiques différentielles selon les positions occupées par des élèves dans l'espace scolaire, attribuées de fait ou légalement, explicitement ou implicitement par l'institution scolaire.

2 CADRE PROBLEMATIQUE RETENU

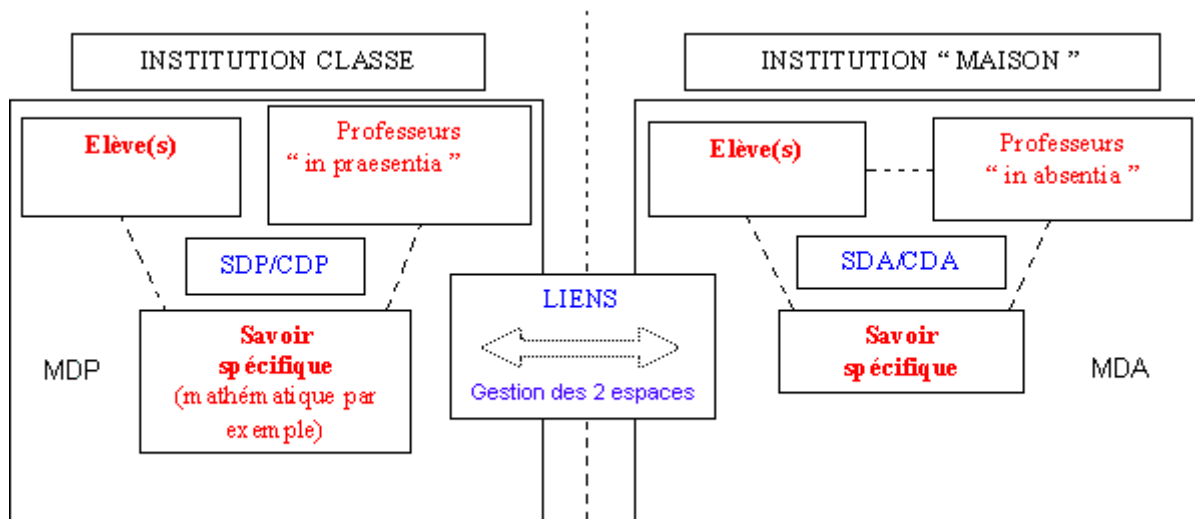
Il faut préciser d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de alimenter un vieux débat sur le caractère obligatoire ou facultatif des devoirs à la maison mais bien de placer au centre de ce questionnement ce que l'école déclare avoir de essentiel : le travail personnel des élèves. Or, malgré l'engagement des pouvoirs publics et des différents acteurs du système : professeurs, élèves, familles, associations d'aide aux devoirs-, malgré l'importance sociale du phénomène, on remarque un « dépérissement » progressif de l'étude au profit de l'enseignement. A cela, on pourrait même ajouter que l'étude personnelle, le plus souvent décrite en termes de méthodes générales, dans une forte autonomie avec la nature du travail fait en classe, est assez mal connue si l'on veut bien se défaire des jugements a priori et

particulièrement normatifs qui décrivent ce que l'élève est supposé faire pour que ce travail lui soit scolairement utile.

Mais que sait-on et que peut-on dire exactement des manières de travailler à la maison et de leur efficacité possible ? Que sait-on de ce qui produirait des effets différenciateurs dans ces manières de faire, renforçant les inégalités entre diverses catégories d'élèves ?

Pour aborder ce questionnement, plusieurs cadres théoriques sont envisageables, issus par exemple de la sociologie ou de la psychologie. Sans sous-estimer leur intérêt et leur contribution indéniables dans cette recherche, nous avons fait le choix d'inscrire ce travail dans une perspective de didactique comparée (Mercier, Schubauer-Léoni, Sensevy, 2002) à partir d'un ensemble conceptuel, issu principalement de la didactique des mathématiques et dont les éléments théoriques et empiriques produits au sein de certains travaux paraissent plus adaptés pour montrer que l'étude . même privée- ne peut se construire en dehors des occasions que lui fournit l'enseignement dispensé (Félix, 2002a). Il s'agit ici de suivre l'idée selon laquelle la réussite scolaire se joue au plus près des enseignements et des actes éducatifs (S. Joshua, 1999), dans la construction d'une relation adéquate aux savoirs en jeu à l'école (B. Charlot, E. Bautier et J.Y. Rochex, 1992, 1998). Ce parti pris nous engage à tenter d'élucider la part consubstantielle des gestes de l'étude dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de deux disciplines scolaires, les mathématiques et l'histoire, suffisamment éloignées dans la tradition scolaire pour donner lieu à des comparaisons intéressantes. Il nous invite, dans le même temps, à sortir la notion d'étude de son acception courante pour la repenser dans la dialectique entre la classe et le domicile de l'élève. Cette double visée comparatiste implique que l'on se donne un outil de comparaison pour caractériser les conditions faites à l'étude dans une institution, à propos d'un système d'objets culturels enseignés/appris. Pour ce faire, il nous apparaît pertinent d'élaborer une théorisation des phénomènes de reconstruction et d'aménagement du « milieu pour l'étude » en fonction des conditions d'usage et des lieux institutionnels mis en contraste dans ce travail de recherche.

La schématisation du dispositif de recherche montre le cadre problématique retenu et l'enjeu de cette recherche :



CDP : Contrat Didactique Principal
MDP : Milieu Didactique Principal

CDA : Contrat Didactique Auxiliaire
MDA : Milieu Didactique Auxiliaire

2.1 L'ÉTUDE SELON UNE VISEE COMPARATISTE

Ce dispositif permet de penser la notion d'étude dans la dialectique entre un système didactique principal, la classe et un système didactique auxiliaire, le domicile de l'élève, où sont au minimum et conjointement présent un pôle enseigné, un pôle enseignant et un savoir spécifique, enjeu de la relation didactique. Et dire du travail à la maison qui est un système didactique auxiliaire ne revient pas à examiner des phénomènes annexes ou accessoires de l'étude mais permet de penser et d'interpréter le travail personnel de l'élève en intégrant, dans une même catégorie, un même espace didactique, ce qui se passe hors et dans la classe.

Dans cette vision des choses, on peut dire alors que 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 exigés par la relation didactique, sous couvert d'un contrat didactique en vigueur au moment de l'étude. Or, si la responsabilité finale de l'étude appartient à l'élève, il n'en demeure pas moins vrai que cette activité didactique est fortement déterminée par son insertion dans un espace organisateur de l'étude, où sont désignés des objets de savoirs proprement dits ainsi que des objets pertinents à l'étude de ces savoirs. C'est cet espace, cet environnement du système didactique où le triptyque « professeur/élèves/savoirs » déploie ses effets, que nous avons désigné sous le terme de « milieu pour l'étude ».

2.2 TRAVAIL PERSONNEL ET MILIEU POUR L'ÉTUDE

L'hypothèse selon laquelle le « milieu pour l'étude » fait le lien entre les deux systèmes nous permet de dire que c'est au sein de cette dialectique, entre les deux milieux didactiques -principal et auxiliaire-, que prennent place de possibles et nécessaires gestes de l'étude (Johsua et Félix, 2002). Sans négliger tous les travaux qui ont abordé cette question du milieu, nous présenterons ici quelques caractéristiques principales de l'approche que nous proposons, en partie différente de celle de G. Brousseau (1995) qui, le premier, a insisté sur l'idée que l'on ne peut saisir complètement les rapports bâtis entre les élèves et les savoirs si l'on ne tient pas compte du milieu où vivent ces savoirs.

Dans cette approche, nous proposons de élargir la notion de milieu en questionnant des objets plus vastes que les seuls objets présents in situ et les objets familiers à partir desquels les élèves s'appuient pour étudier. Si ces objets font incontestablement partie du milieu, il faut bien que l'enseignant introduise des objets nouveaux pour l'étude de la notion en jeu, c'est à dire qu'il propose un milieu, en partie, modifié pour qu'une adaptation nouvelle se produise. En partie, car les éléments pérennes du contrat restent dominants en nombre et en qualité. Il n'empêche que parmi ces objets introduits dans le nouveau milieu par le professeur, certains sont labiles et peuvent donc être considérés, du point de vue de l'élève, comme un manque à savoir, un « trou », pris au sens métaphorique d'une ignorance à combler que l'enseignant veut faire travailler par les élèves. En nombre illimité, tous les objets ne peuvent être introduits dans le milieu et il revient au professeur de écarter la plupart d'entre eux, tout en sachant qu'à tout moment, des « trous » non prévus d'avance peuvent pénétrer le milieu. Il est donc nécessaire que se établisse, entre le professeur et les élèves, une base préalable pour le partage de l'intention de enseigner afin que la relation didactique soit maintenue. Mais cela ne signifie par pour autant que le milieu est construit une fois pour toute. Il ne cesse de évoluer au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique et de la présentation des objets de savoirs nouveaux. Et c'est dans la collectivité qu'institue la classe que se co-construit le milieu pour l'étude, que professeur et élèves redéfinissent ses frontières géographiques, en négociant ce qui est à combler et doit être présent dans le milieu et ce qui doit rester, pour un temps au moins, hors de ces limites.

Ce travail de recherche vise ainsi à produire une théorisation qui permet de considérer le « milieu pour l'étude » où manquent certains objets et rapports à ces objets. Plus qu'un simple espace dans lequel va pouvoir se déployer l'investissement personnel de l'élève, il constitue un guide, une aide à l'étude dans la mesure où il permet, par la co-construction des enjeux didactiques réels entre professeur et élèves, que s'opèrent des tris pertinents quant aux objets à étudier, en classe comme à la maison. Or, une des hypothèses explorées dans cette recherche consiste à penser que les élèves « forts » n'étudient pas à la maison exactement les mêmes objets de savoir que les élèves jugés en difficulté. Toute la question consiste alors à comprendre comment se re-construit, s'aménage le milieu didactique auxiliaire à partir des objets du milieu construits didactiquement en classe. Mais comprendre quels gestes correspondent au travail personnel à la maison et comment se actualisent les modes différentiels de ce travail selon des conditions d'usage et des

lieux institutionnels différents suppose de recourir, d'un point de vue méthodologique, à différentes approches, conjuguant des entrées diverses.

3 CADRE METHODOLOGIQUE

Pour ce faire, nous sommes partis de l'idée qui rend le travail scolaire dépendant de techniques balisées et repérables dans un système didactique donné. Ces techniques, selon la formule générale de M. Mauss (1936/1997), reposent sur « un ensemble de gestes efficaces traditionnels ». Il s'agit donc de repérer et décrire ces gestes tout en tenant compte de ce qu'ils mettent en œuvre dans un cadre social bien particulier. Ils équivalent de « la tradition » chez Mauss-, à savoir le cadre didactique avec son système d'attentes explicites et implicites spécifiques. De ce point de vue, nous avons considéré que ces techniques se laissent décrire à partir d'un ensemble de gestes relatifs à des tâches et à des moments durant lesquels se réalisent ces mêmes tâches.

3.1 VARIABLES DIDACTIQUES ET SOCIOLOGIQUES

Trois grands types de tâches -apprendre ses leçons, faire ses devoirs, réviser un contrôle- ainsi que deux moments de l'étude ont été retenus dans le cadre de ce travail :

- les moments ordinaires qui jalonnent toute la durée d'une séquence d'enseignement/apprentissage
- les moments héroïques qui marquent la préparation et la réalisation toujours sensible d'un contrôle venant clore une leçon et où sera évalué, examiné ce que *vaut* ce qui a été appris.

Ces premières variables didactiques sont croisées avec des variables sociologiques en termes de positions que les élèves viennent occuper dans l'espace scolaire. Attribuées de fait ou légalement, explicitement ou implicitement par l'institution, ces positions concernent :

- le rang scolaire : élèves « faibles », « moyens » et « bons », (les termes sont volontairement flous pour conserver la manière de dire « légale » de l'institution),
- le genre des élèves : filles et garçons,
- le niveau scolaire : principalement des élèves de 3ème (353 élèves) et quelques élèves de 6ème (148) et de 2nd (100).

Le choix et l'articulation de ces variables entre elles permettent de construire une typologie des gestes de l'étude engagés par les élèves pour accomplir, à l'occasion de moments ordinaires ou héroïques, trois tâches supposées communes aux deux disciplines retenues. Il faut néanmoins indiquer ici que l'effet différenciateur que ces

variables sont supposées jouer dans la diversité des modes de travail nous permet de construire et de traiter cette typologie comme un révélateur, un émergent du double fonctionnement didactique et non comme des caractéristiques personnelles des élèves.

3.2 DIFFERENTES APPROCHES

Ce point de vue suppose de se rendre sensible aux différences mais également aux similitudes, et que les unes et les autres ne soient pas postulées a priori, de manière à identifier et comprendre des pratiques de lecture telles quelles, sans les évaluer à l'une de ce qu'elles devraient être ou de ce qu'une perspective normative fixerait comme efficace. Cette démarche nous amène à recourir à différentes approches. Une première approche quantitative est construite à partir d'un questionnaire dont la forme paraît la plus adaptée pour faire surgir des types de gestes et construire une première typologie. Distribué à quelques six cents élèves répartis selon les trois niveaux scolaires retenus, ce questionnaire est organisé autour de deux axes de questionnement :

- l'organisation générale des conditions de lecture (en termes d'espaces lieux/ temps dédiés à lecture et de degré d'autonomie de l'élève au travail),
- l'organisation des conditions de lecture des mathématiques et de lecture de l'histoire en termes de pratiques préférentiellement déclarées par les élèves.

A ce premier niveau de enquête est articulée une approche plus qualitative des gestes de lecture, essentiellement construite à partir d'entretiens conduits auprès de huit élèves de 3^{ème} et de deux professeurs, à propos d'un contrôle venant clore la fin d'une leçon en mathématiques et en histoire. Comme le proposent M.L. Schubauer-Léoni et F. Leutenegger (2002) à travers les travaux qu'elles conduisent, les entretiens menés avec les élèves se déroulent dans les deux jours au plus tard qui suivent la réalisation en classe du contrôle. Les entretiens menés avec les professeurs se déroulent en trois temps : avant la leçon, après la leçon et avant le contrôle, et après le contrôle. L'ensemble des propos professeurs/élèves est croisé et examiné en regard de textes divers produits par l'institution, principalement des extraits de bulletins trimestriels mais également des extraits de programmes et de textes officiels concernant l'organisation et le travail des élèves dans les deux disciplines retenues. Enfin les sujets de contrôles, les textes des deux leçons et les copies d'élèves contribuent, dans ce dispositif, à situer le discours des protagonistes.

Il faut néanmoins préciser ici que ces approches et les entrées qu'elles supposent, bien que travaillées dans leurs mises en tension les unes par rapport aux autres, souffrent d'une limite importante puisque nous ne traitons en toute rigueur que des déclarations d'élèves -et partiellement de leurs professeurs- et non de l'observation de leur travail effectif. Sauf à se fier à ce qu'ils disent, nous ne savons ni ce qui se passe réellement au domicile de l'élève ni ce qui se passe en classe. Par ailleurs,

l'analyse comparative rapportée à deux disciplines ne permet en aucun cas de rendre compte de l'ensemble des exigences scolaires. Toutefois, ces limites n'empêchent nullement d'élaborer une première typologie des gestes ni de faire apparaître, quand elles existent, des différences entre les catégories d'élèves.

4 DES RESULTATS SAILLANTS

Deux grandes catégories de résultats émergent de cette recherche : des gestes ou pratiques de l'étude communément partagées par la grande majorité des élèves d'une part et, d'autre part, des gestes différentiels selon les positions ou places distinctives des élèves et la nature des objets enseignés/appris.

4.1 PRATIQUES DE L'ETUDE COMMUNEMENT PARTAGEES

D'un point de vue quantitatif général, il ressort que 93 % des élèves annoncent avoir toujours ou presque toujours fait leurs devoirs durant l'année scolaire. En d'autres termes, ils déclarent majoritairement apprendre leurs leçons, faire leurs exercices et réviser leurs contrôles. Ce travail se fait massivement à la maison plutôt qu'au CDI, dans des bibliothèques ou d'autres lieux . et autres temps- supposés propices à l'étude (salle d'étude, études dirigées, tutorat, etc.). 75% des élèves travaillent essentiellement dans leur chambre en écoutant de la musique et leurs déclarations vont toutes dans le même sens : 80% travaillent seuls et 85% parents d'élèves interrogés contrôleraient peu ou pas leur travail personnel. Toutefois, lorsqu'ils rencontrent une difficulté pour effectuer ce travail, 88% des élèves déclarent solliciter de l'aide auprès d'un tiers (seuls 8% des élèves déclarent abandonner l'exercice et 14% attendre le lendemain pour recopier l'exercice sur le cahier d'un copain).

75 % des élèves affirment se mettre au travail dès la sortie de l'école, après avoir consulté, pour 83 % d'entre eux, leur agenda. Enfin, si 78% des élèves déclarent une activité de loisir les occupant plus de 4 heures hebdomadaires, 70 % des élèves déclarent travailler au moins 1 heure par soir.

Concernant le travail dans les deux disciplines retenues, 95 à 98 % des élèves interrogés déclarent respectivement des pratiques de travail en mathématiques et en histoire. Pour ce faire, ils mettent en œuvre quatre types de pratiques de l'étude :

- pratiques de mémorisation : par cœur de tout ou partie de la leçon ;
- pratiques de lecture : de la leçon à partir du cahier et plus rarement du manuel scolaire ;
- pratiques d'écriture : essentiellement en termes de résolution d'exercices mathématiques ou de réalisation de fiches synthèse en histoire ;
- pratiques d'oralité : principalement orientées vers le commentaire oral de documents.

Ces quelques résultats, bien que très généraux, confirment néanmoins l'existence de gestes repérables et descriptibles dans une institution donnée, des gestes limités en

nombre et se conformant globalement aux attentes et injonctions institutionnelles qui déterminent une certaine forme de rapports au travail (Félix, 2002b). Or comme le souligne Anne Barrère (1997) dans son étude sur les lycéens au travail, c'est au sein de cette similitude ou de cette apparente similitude de rapports au travail que se confirment les contrastes les plus discriminants. Et plus précisément des contrastes forts apparaissent lorsqu'on met en regard le niveau de performance des élèves et la nature des objets enseignés/appris.

4.2 GESTES DIFFERENTIELS SELON LES POSITIONS DISTINCTIVES DES ELEVES ET LA NATURE DES OBJETS ENSEIGNES/APPRIS

Pour rendre compte de cette deuxième catégorie de résultats, nous retiendrons quatre extraits de entretiens visant à une double évocation par les élèves de leurs manières de faire pour réaliser en classe le contrôle considéré et leurs manières de faire pour le préparer à la maison. Il s'agit de quatre élèves de 3^{ème} : Émilie, Rémi, Arnaud et Élodie.

Si Émilie et Rémy, deux bons élèves respectivement désignés par leur professeur de mathématiques et d'histoire, déclarent n'avoir consacré que très peu de temps à la préparation du contrôle, l'un et l'autre expliquent qu'ils n'ont pas été surpris par le sujet. A cela, ils donnent plusieurs explications mais toutes vont dans le même sens :

En mathématiques, Émilie :

E. : // parce que je travaille en classe ò j'ai pas travaillé sur les exercices pour le contrôle ò j'ai compris la leçon. // ò parce on fait quand même de bons exercices en classe ò enfin on a aussi un bon prof qui nous fait travailler ò // c'est tout pareil de toutes façons ò là c'était la hauteur d'un triangle et en classe ò faire d'un rectangle ò tout est pareil sauf que ce n'est pas les mêmes nombres ò tous les exercices qu'on nous demande on les a faits en cours ò //

E : // en fait il faut écouter en classe ò comprendre ò et après cela revient tout seul ò // dimanche soir j'ai relu ò c'est tout j'ai tout compris au fur et à mesure donc c'est juste me remettre en tête ò car en fait on les apprend en cours ò //

En histoire, Rémi :

R. : ò // ò d'abord je sais que tous les vendredis on a contrôle donc j'ai révisé mercredi après-midi ò jeudi j'ai pas le temps ò j'ai lu l'essentiel la frise de la Vème République et les explications de 44 à 58 et de 58 à 69 ò c'est divisé par tranche ò c'est chronologique ò après il y a toutes les dates les personnages importants mais là je me suis contenté de les lire ò c'est suffisant car on les a déjà vues en cours plusieurs fois ò // ò le prof a dit ò pendant le cours en classe on travaille ò on a des documents et des questions et on y répond ò puis on les corrige avec le prof et elle nous explique ò //

R. : ò // ò le contrôle c'est exactement pareil ò c'est toujours la même façon de faire ò 3 questions ò 3 documents ò 1 paragraphe ò bien sûr ce qu'il y a à l'intérieur des documents ça

change mais on peut se contraindre c'est toujours la même méthode la même technique // le travail est toujours le même //

Mais avant tout commentaire, observons rapidement les extraits de l'entretien conduits auprès d'Arnaud et d'Élodie, deux élèves faibles. Contrairement à Émilie, Arnaud a été surpris par le sujet donné à ce contrôle de mathématiques :

En mathématiques, Arnaud :

A. : « Oh // j'avais l'impression que ce n'était pas en rapport avec ce qu'on avait fait // enfin certains trucs oui // mais y avait des trucs que // pour moi ce n'était pas censé être dans le contrôle // moi tout ce que j'avais révisé en exercice // tout ça // cela n'avait rien à voir avec ce que j'ai fait // »

Or, si manifestement son professeur est convaincu de l'absence totale de travail, Arnaud s'efforce d'expliquer :

A. : « Oh // alors moi en premier // d'abord j'ai repris ma leçon // j'ai lu // j'ai appris // les formules // tout ce que // l'essentiel // là par exemple, j'ai repris les démarches // j'ai fait des systèmes d'équations, j'ai repris // en général ceux qu'on avait faits et puis après j'ai refait des plus durs // »

Élodie, quant à elle, n'est pas surprise par les questions posées à ce contrôle d'histoire :

E. : « Oh // comme les autres c'était difficile // parce que je n'arrive pas à comprendre comment faire pour arriver à mieux apprendre ou apprendre différemment // Oh dans ce contrôle c'est le paragraphe que j'ai pas compris parce que le paragraphe en question on l'avait pas fait en cours // il fallait le faire nous même // moi je l'avais pas fait // moi j'ai fait plusieurs fois les synthèses mais bon // et puis en histoire on peut pas réviser car on sait jamais sur quoi ça va tomber // les textes ils parlent pas toujours de la même chose // c'est toujours différent pas comme en math // quand on a compris une méthode c'est toujours la même // »

Et malgré la note très faible qu'elle a obtenue à ce contrôle (1/20), tout comme Arnaud en mathématiques, Élodie déclare travailler à la maison :

E. : « ben // au cours de la leçon // on a fait les différentes parties de la leçon // et ça reprend la leçon // à ce qu'on a fait // moi j'ai recopié et j'essaie de comprendre // ben je recopie et là je recopie aussi l'essentiel // des biographies de Staline par exemple à la page 42 // celle de Trotski // c'est important de le savoir // ».

5 DISCUSSION DES RESULTATS PRESENTES

Ces deux grandes catégories de résultats soulignent plusieurs points essentiels à propos desquels il paraît pertinent de revenir. Dans le cadre interprétatif de cette recherche, les résultats produits par ce dispositif révèlent, par exemple, que l'essentiel de l'étude, pour les « bons » élèves de collège, se déroule en classe. En acceptant le collectif que fonde la classe comme espace principal de l'étude et de son organisation, ils acceptent de rencontrer les « ignorances à combler », de mettre à « leur main » voire de « routiniser » les techniques nécessaires à la réalisation des tâches, de repérer des invariants, des classes de problèmes et leurs conditions de traitement. D'une certaine manière, on peut dire que les bons élèves acceptent de devenir des « solveurs » de problèmes, et ce faisant, par la répétition d'exercices, la production de réponses ou de questions, ils acceptent de modifier leur système de décision et d'entrer dans l'organisation didactique et épistémologique, et d'y entrer de manière adaptée, à chacune des deux disciplines étudiées.

C'est donc bien à partir des objets construits didactiquement en classe, en coopération avec le professeur et les autres élèves de la classe, que les bons élèves semblent reconstruire et aménager le milieu didactique auxiliaire. On peut dire ici, notamment en se référant au travail de Matheron (2000) sur la construction d'une mémoire didactique, que c'est la mémoire pratique des situations de travail en classe que les bons élèves importent à la maison et convoquent durant la préparation et la réalisation du contrôle. Tout porte à croire que les gestes de lecture déclarés par ces élèves pour réviser le contrôle de mathématiques (vs histoire) sont en réalité des gestes d'évocation d'une pratique de travail, des gestes convoquant une mémoire pratique de la notion étudiée et des outils techniques nécessaires au travail de la dite notion.

En revanche pour les élèves en difficulté, et bien que leur discours soit très proche du discours institutionnel en matière d'obligations scolaires, l'essentiel de l'étude ne semble pas exactement se dérouler en classe. Plus assujettis aux contraintes formelles du contrat didactique qu'aux contraintes liées à la spécificité de l'activité mathématiques (vs histoire), ils ne parviennent que difficilement à faire la part de ce qui, dans l'activité et son contexte, est, par exemple, mathématiquement nécessaire de ce qui est mathématiquement contingent. Pourtant, on constate que c'est bien une tentative désespérée de reconstruire, à partir du travail fait en classe, un milieu pour l'étude à la maison qui est la marque des plus faibles. N'ayant pas totalement réussi à se mettre d'accord sur la nature des objets à étudier, semblant découvrir pour la première fois des exercices qui appartiennent pourtant à des classes de problèmes travaillés en classe tout au long de la séquence d'apprentissage, les élèves faibles se croient dans l'obligation d'inventer des gestes d'étude vis à vis desquels ils ont le sentiment de n'avoir été ni préparés ni entraînés en classe. Contrairement au principe de continuité synchrone construit par les bons élèves de collège, les élèves en difficulté élaborent alors une vision de l'étude découpée en une succession de moments et de tâches disjointes. Et cette vision diachronique de l'étude les amène à reconstruire et aménager un milieu didactique auxiliaire qui

prend alors des allures de simulacre de l'étude, n'ayant que l'apparence de ce qu'ils prétendent comprendre et interpréter du contrat didactique en vigueur au moment de l'étude.

Dans ces conditions, on peut penser que l'essentiel de l'étude ne se construit pas sur des critères quantitatifs et que ce ne sont pas sur ces critères là que se construisent les différences les plus discriminantes entre élèves mais bien davantage sur des critères qualitatifs, au plus près des enseignements et des savoirs en jeu à l'école. Autrement dit, tout porte à croire que c'est dans la gestion des rapports spécifiques (aux contenus) et institutionnels (le système didactique) que les différences sont les plus fortes.

6 EN CONCLUSION

Il paraît justifié de souligner en conclusion combien l'approche didactique comparée s'est avérée productive dans la compréhension des modes différentiels du travail personnel des élèves. En favorisant la mise à l'épreuve d'un système de concepts didactiques en dehors des temps et espaces à proprement parler scolaires, l'analyse comparative permet, d'une part, de clarifier le fonctionnement et les modes de relations qu'établissent les élèves entre les deux systèmes didactiques. D'autre part, elle contribue à mieux penser, dans ce qu'elle a de commun et de spécifique, l'activité didactique des élèves dans le cas de différentes disciplines scolaires. Et comparer les marges de manœuvres pour bâtir son propre milieu à la maison s'avère particulièrement pertinent pour comprendre la dialectique entre les deux composantes, privée et publique, du travail d'étude.

De ce point de vue, si l'approche didactique comparée ne permet pas d'épuiser la question de l'étude personnelle et encore moins celle de la production des inégalités scolaires, elle permet néanmoins de mettre à jour la nature de certaines difficultés scolaires, en montrant notamment que les élèves faibles ne parviennent que difficilement à discerner les aspects génériques des aspects plus spécifiques relevant de l'organisation ou de l'enseignement des disciplines scolaires. Et si l'on admet que cette difficulté les enferme dans un « mal-entendu » des règles implicites qui font le quotidien du travail scolaire, il y a fort à parier que tant que ce problème ne sera pas résolu en classe, il le sera difficilement à la maison. Un constat qui, d'une certaine manière, relance le débat sur le principe et les modalités des dispositifs d'accompagnement scolaire, et plus largement la part de prise de responsabilité que l'école peut et doit assumer dans l'aménagement des conditions de l'étude aidée en vue de permettre aux élèves de gagner en autonomie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barrère A. (1997), *Les lycéens au travail*, PUF, Paris.
- Bautier E. et Rochex JY. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Armand Colin, Paris.
- Brousseau G. (1995), *L'enseignement dans la théorie des situations didactiques*, Actes de la VIII^{ème} école d'été de didactique des mathématiques, in R. Noïrfalise, MJ Perrin-Glorian (Ed.), IREM de Clermont-Ferrand, pp.3-46.
- Charlot B., Bautier E. et Rochex JY (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Collin, Paris.
- Félix C. (2002a), *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université d'Aix-Marseille I.
- Félix C. (2002b), *L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire*, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol.XXVIII, n°3, pp.483-505, Québec/Montréal, Canada.
- Johsua S. (1999), *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.
- Johsua S. et Félix C. (2002), *Le travail à la maison, un milieu pour l'étude*, In Mercier A., Schubauer-Léoni ML. et Sensevy G., *Vers une didactique comparée*, *Revue Française de Pédagogie*, Octobre, Novembre, Décembre, N°141, pp. 89-97, INRP, Paris.
- Matheron Y (2000), *Une étude didactique de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée. Quelques exemples*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Aix-Marseille1.
- Mauss M. (1936/1997), *Les techniques du corps*, In M. Mauss (1997), *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, pp. 365-386.
- Mercier A., Schubauer-Léoni ML. et Sensevy G. (2002), *Vers une didactique comparée*, *Revue Française de Pédagogie*, Octobre, Novembre, Décembre, N°141, INRP, Paris.
- Schubauer-Léoni ML. et Leutenegger F. (2002), *Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire »*, In Leutenegger F. et Saada-Robert M. (Ed.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation*, pp.227-251, Collection Raisons Éducatives, Paris, Bruxelles De Boeck Université.