

Une analyse comparative des gestes de l'étude : le cas des mathématiques et de l'histoire

Christine Félix

Équipe UMR ADEF , IUFM Aix en Provence

Le travail de recherche que je vais vous présenter est le reflet d'un travail de thèse, soutenue en décembre 2002 et dont l'ambition est de contribuer à une meilleure connaissance des conditions faites à l'étude extra scolaire par un système didactique donné. En d'autres termes, ce travail s'intéresse essentiellement à l'étude extra-scolaire ou ce que l'on appelle le travail personnel ou, plus communément encore, les devoirs à la maison (Félix, 2002 a).

Plusieurs angles d'approches sont envisageables pour aborder cette question et j'ai fait le choix de m'intéresser aux gestes de l'étude requis et mis en œuvre par les élèves dans deux disciplines scolaires au collège, les mathématiques et l'histoire. Autrement dit, j'ai cherché à décrire, interpréter et comprendre ce que font les élèves lorsqu'ils accomplissent quotidiennement leurs devoirs scolaires hors de la présence du professeur. Car, si on connaît de mieux en mieux les gestes d'aide à l'étude mis en œuvre par les enseignants, notamment à travers les observations de situations de classe auxquelles ont recours un grand nombre d'enquêtes¹, on sait peu de choses concernant les gestes de l'étude accomplis par les élèves sur une autre scène que la scène officielle de la classe.

Il faut préciser d'emblée qu'il ne s'agit pas ici d'alimenter un vieux débat sur le caractère obligatoire ou facultatif des devoirs à la maison, mais bien de placer au centre des préoccupations de cette thèse ce que l'école a ou déclare avoir d'essentiel, le travail personnel des élèves.

Il faut cependant préciser que si les injonctions ministérielles confirment le caractère prioritaire accordé à cette dimension de l'étude, un rapide survol historique sur la place qu'occupe le travail des élèves dans la formation scolaire m'a amenée à constater un

¹ Quel que soit le champ disciplinaire des sciences sociales et humaines (sociologie, psychologie, didactique), on trouve des études qui sont amenées à observer et faire état, par exemple, de la mobilisation des enseignants au service du collège unique, de leur investissement dans la lutte contre les inégalités scolaires ou l'échec répété de certains élèves dans l'apprentissage des disciplines de base telles le français ou les mathématiques.

« déperissement » progressif de l'étude au profit de l'enseignement. Or, ce lent mouvement, pour le moins paradoxal dans un contexte de massification de l'accès à l'enseignement secondaire, laisse entrevoir des contradictions multiples qui ne rendent que plus difficiles la définition et la compréhension de ce que les élèves sont supposés faire chez eux pour que ce travail leur soit scolairement utile.

De quelles contradictions s'agit-il ? Prenons quelques exemples :

Si l'on regarde du côté des pouvoirs publics, les instructions officielles 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. Pour exemple, les seuls B.O concernant les rentrées 2001, 2002 et 2003 précisent que l'aide à l'étude doit faire l'objet d'un dispositif intégré dans le projet d'établissement de chaque collège. Et ces injonctions se traduisent, par exemple sur le terrain, par toute une série de dispositifs d'aide à l'étude, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements scolaires.

Tout porte à croire qu'il y a ici une volonté forte, à la fois, de reconstruction de l'espace de l'étude qui dépasserait le seul cadre de la classe et de sensibilisation des acteurs du système quant à la nécessité d'organiser autrement l'étude personnelle. 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 certaine 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'acquitter de leurs devoirs scolaires. A ce niveau d'opacité, de « mal-entendus » de ce que les uns ont à dire aux autres du travail fait ou à faire, on pourrait même ajouter le peu d'intérêt que suscite cette partie intensive de l'étude parmi la plupart des travaux de recherche en sciences de l'éducation, y compris parmi ceux qui entendent montrer que certains contextes d'enseignement/apprentissage ne favorisent ni l'égalisation des chances scolaires ni l'intégration de certains élèves dans la société.

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, j'ai choisi de structurer mon exposé autour de quatre questions :

- Qu'ai-je voulu montrer à travers cette recherche ?
- Quelle a été ma démarche pour mener ce travail à bien ?
- Quels sont les résultats saillants auxquels cette recherche permet d'aboutir ?
- Quelles perspectives ce travail permet-il d'envisager ?

Qu'ai-je voulu montrer à travers cette recherche ?

Si je conserve l'ordre de ces quatre grandes questions, je dirais que mon travail de thèse s'attache à montrer 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 (Blondin, Detheux et Landshere, 1990). Or, si cette partie de l'étude est supposée répondre aux besoins engendrés par le travail fait en classe, il me semble nécessaire de cerner au plus près la nature de ce travail dans ses relations avec les savoirs en jeu à l'école.

Par ailleurs, on constate que la demande de travail exigée hors présence du professeur n'est pas sans poser problème à une certaine catégorie d'élèves, du moins les plus distants vis à vis de l'univers scolaire (Prost, 1983). Il convient alors de mettre au grand jour la diversité des modes différentiels de travail personnel et repérer si ces différences sont déterminées par des positions d'élèves distinctives au sein de la classe, et uniquement par cela, ou si cette diversité est également dépendante de la spécificité des contenus d'enseignement en jeu au moment de l'étude. Pour ce faire, plusieurs cadres théoriques sont envisageables, issus par exemple de la sociologie ou de la psychologie.

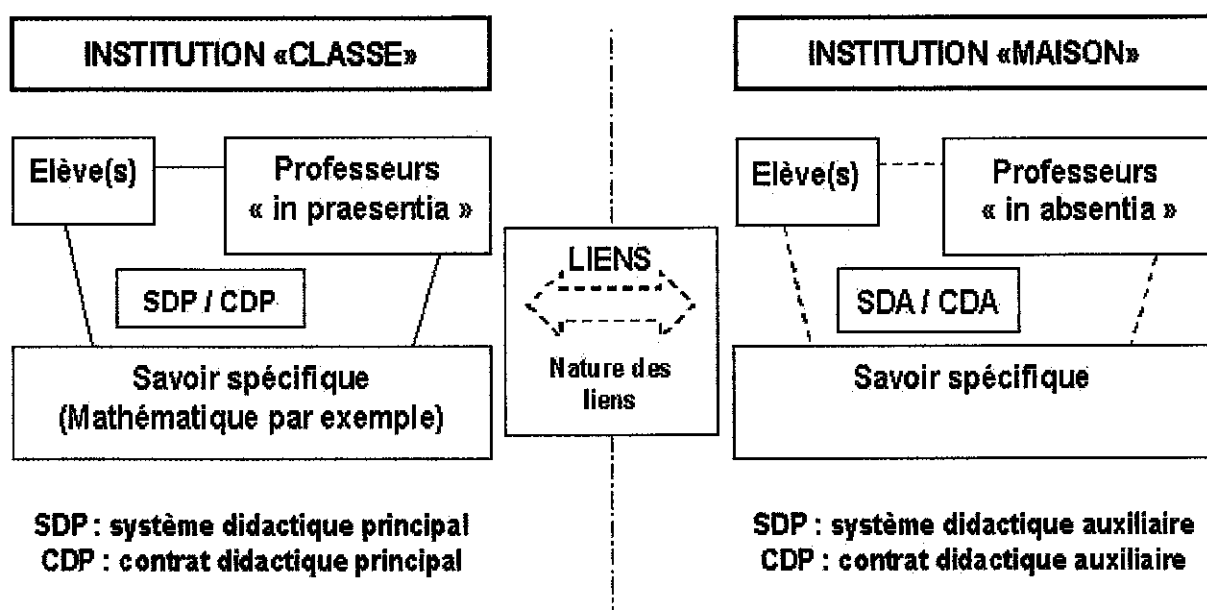
Sans sous estimer leur intérêt et leur contribution indéniables dans cette recherche, j'ai fait le choix d'inscrire cette thèse dans une perspective de didactique comparée à partir d'un ensemble conceptuel issu principalement de la didactique des mathématiques. Les éléments théoriques et empiriques produits au sein de certains travaux me paraissent plus adaptés pour montrer que l'étude —même privée— ne peut se construire en dehors des occasions que lui fournit l'enseignement dispensé.

Comme le soulignent S. Johsua (1998, 1999) ainsi que certains travaux effectués par l'équipe ESCOL dont ceux de B. Charlot (1997, 1999) ou d'E. Bauthier et JY Rochex (1992, 1998), si la réussite scolaire se joue au plus près des enseignements et des actes éducatifs, dans la construction d'une relation adéquate aux savoirs en jeu à l'école, la visée comparatiste de cette thèse est double :

- D'une part, tenter d'élucider la part consubstantielle des gestes de l'étude dans le processus d'enseignement/apprentissage de deux disciplines scolaires, les mathématiques et l'histoire, suffisamment éloignées dans la tradition scolaire pour donner lieu à des comparaisons intéressantes.
- D'autre part, sortir la notion d'étude de son acception courante pour la repenser dans la dialectique entre la classe et le domicile de l'élève.

Et c'est en ré-élaborant 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 cette thèse, que cette approche entend se donner 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.

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



- **L'étude selon une visée comparatiste**

Ce dispositif, construit selon la double visée comparatiste énoncée, 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 qu'il 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. Dit autrement, 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 j'ai désigné sous le terme de « milieu pour l'étude » (Johsua et Félix, 2002).

- **Travail personnel et milieu pour l'étude**

L'hypothèse dans cette thèse que c'est le milieu pour l'étude qui fait le lien entre les deux systèmes me 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.

Sans négliger tous les travaux qui ont abordé cette question du milieu, je voudrais présenter ici quelques caractéristiques principales de l'approche que je propose, en partie différente de celle de Guy Brousseau (1990, 1995 et 1998) 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, je propose d'élargir la notion de milieu en questionnant des objets plus vastes que les seuls objets présents in situ (Margolinas, 1995) 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 seulement, car les éléments pérennes du contrat restent évidemment 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.

Cette thèse vise ainsi à produire une théorisation qui permet de traiter à égalité des objets descriptibles en positif comme les ignorances et de considérer le « milieu pour l'étude » où manquent certains objets et rapports à ces objets. Sinon pourquoi faudrait-il étudier et où seraient les apprentissages nouveaux ?

Mais tous les objets ne peuvent être introduits dans le milieu. En nombre illimité, il revient au professeur d'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 s'établisse, entre le professeur et les élèves, une base préalable pour le partage de l'intention d'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 d'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. Dans ces conditions, le milieu est 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. Une des hypothèses que j'ai explorée dans cette thèse est 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.

Ce questionnement m'amène au deuxième point de mon exposé, à savoir quelle a été ma démarche pour conduire ce travail ?

Quelle a été ma démarche pour conduire ce travail ?

En d'autres termes, quelle a été ma démarche pour décrire quels gestes correspondent au travail personnel à la maison et comprendre comment s'actualisent les modes différentiels du travail personnel des élèves dans des lieux institutionnels différents ? Pour cela, Je me suis appuyée sur le cadre donné par la théorie anthropologique du didactique développée par Y. Chevallard (1992, 1999 et 2002). Je suis partie de l'hypothèse très générale qui rend le travail scolaire dépendant de techniques assez balisées et repérables dans un système didactique donné. Ces techniques, à leur tour, 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 (Mauss, 1936/1997).

• Variables didactiques et sociologiques

J'ai retenu, dans le cadre de cette thèse, trois grands types de tâches ainsi que deux moments de l'étude :

- Apprendre ses leçons,
- Faire ses devoirs,
- Réviser un contrôle

Et deux moments de l'étude :

- 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.

A ces premières variables didactiques, sont croisées 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 : « bons », « moyens » et élèves « faibles » et 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 3^{ème} (353 élèves) et quelques élèves de 6^{ème} (148) et de 2nd (100).

Le choix et l'articulation de ces variables entre elles me 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, me permet de construire et traiter cette typologie comme un révélateur, un émergent du double fonctionnement didactique et non comme des caractéristiques personnelles des élèves.

• Différentes approches

Ce point de vue suppose de se rendre sensible aux différences mais suppose également de se rendre sensible aux similitudes, et que l'une et l'autre ne soient pas postulées a priori, de manière à identifier et comprendre des pratiques de l'étude telles quelles, sans les évaluer à l'aune de ce qu'elles devraient être ou de ce qu'une perspective normative fixerait comme efficace. Cette démarche m'amène à recourir, d'un point de vue méthodologique, à différentes approches conjuguant des entrées diverses.

Une première approche quantitative est construite à partir d'un questionnaire dont la forme me paraît la plus adaptée pour faire surgir des types de gestes et construire une première typologie. Distribué à quelques 600 élèves répartis selon les trois niveaux scolaires retenus, ce questionnaire est organisé autour de deux axes de questionnement :

l'organisation générale des conditions de l'étude (en termes d'espaces lieux/ temps dédiés à l'étude et de degré d'autonomie de l'élève au travail),

l'organisation des conditions de l'étude des mathématiques et de l'étude de l'histoire en termes de pratiques préférentiellement déclarées par les élèves.

A ce premier niveau d'enquête est articulée une approche plus qualitative des gestes de l'étude, 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. 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. Les entretiens conduits avec les élèves se déroulent dans les deux jours au plus tard qui suivent la réalisation en classe du contrôle. L'ensemble des propos professeurs/élèves est alors 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 je ne traite en toute rigueur que des déclarations d'élèves -et partiellement de leurs professeurs- et non de l'observation de leur travail effectif. Sauf à me fier à ce qu'ils m'en disent, je ne sais 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. Ceci m'amène donc au dernier point de mon exposé, à savoir : quels sont les résultats saillants auxquels cette perspective comparative me permet d'aboutir ?

Des résultats saillants

Deux grandes catégories de résultats émergent de cette recherche :

- D'une part des similitudes en termes de gestes ou de pratiques de l'étude communément partagés par la grande majorité des élèves
- D'autre part, des différences en termes de gestes différentiels selon les positions ou place distinctives des élèves et la nature des objets enseignés/appris

- **Des similitudes ou gestes ou des pratiques de l'étude communément partagés**

Concernant la 1^{er} catégorie de résultats, on constate d'un point de vue quantitatif général que :

- 93 % des élèves déclarent s'être toujours ou presque toujours acquittés de leurs devoirs
- 90 % des élèves prétendent effectuer leur travail scolaire à la maison
- 74 % effectuent ce travail dans un espace personnel (chambre) plutôt qu'un espace lieu de vie (cuisine, salle à manger, etc.)
- 75 % des élèves affirment se mettre au travail dès la sortie de l'école
- 83 % disent consulter leur agenda pour organiser leur temps de travail
- 70 % des élèves révèlent travailler au moins 1 heure par soir

Pour ce qui est du travail en mathématiques ou en histoire, on constate, toujours d'un point de vue quantitatif général que 95 à 98 % des élèves interrogés déclarent des pratiques de travail dans chacune de ces deux disciplines respectives

Pour ce faire, ils mettent en œuvre des gestes répartis selon 4 grands types de pratiques de l'étude des mathématiques ou de l'histoire :

- 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.

Or, comme le souligne Anne Barrère (1997, 2003) 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 s'affirment les contrastes les plus discriminants. Mon travail de recherche confirme que des contrastes apparaissent lorsqu'on met en regard le niveau de performance des élèves et la nature des objets enseignés/appris.

- **Des différences ou gestes différentiels selon les positions distinctives des élèves et la nature des objets enseignés/appris**

Pour rendre compte de cette 2^{ème} catégorie de résultats, je prendrai ici quatre extraits issus des entretiens conduits auprès d'élèves supposés m'expliquer comment s'est déroulé le contrôle qu'ils viennent d'effectuer en classe et de quelles manières ils s'y sont pris pour le préparer à la maison. Il s'agit de 4 élèves de 3^{ème} : Emilie, Rémi, Arnaud et Elodie. Si Emilie 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'il n'ont pas été surpris par le sujet. A cela, ils donnent plusieurs explications mais toutes vont dans le même sens :

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

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

R. : ...//...d'abord je sais que tous les vendredis on a contrôle donc j'ai révisé mercredi après-midi...jeudi j'ai pas le temps...j'ai lu l'essentiel la frise de la Vème République et les explications de 44 à 58 et de 58 à 69 ... c'est divisé par tranche ... c'est chronologique ... après il y a toutes les dates

les personnages importants mais là je me suis contenté de les lire ... c'est suffisant car on les a déjà vues en cours plusieurs fois...//...le prof l'a dit...pendant le cours en classe on travaille...on a des documents et des questions et on y répond...puis on les corrige avec le prof et elle nous explique...//
R. : ...//...le contrôle c'est exactement pareil...c'est toujours la même façon de faire...3 questions...3 documents...1 paragraphe...bien sûr ce qu'il y a à l'intérieur des documents ça change mais on peut s'entraîner...c'est toujours la même méthode...la même technique...// le travail est toujours le même...//

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

A. : ...//...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 avoir 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. : ...//...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'inéquations, j'ai repris...en général ceux qu'on avait faits et puis après j'ai refait des plus durs...//

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

E. : ...//... comme les autres c'était difficile...//... parce que je n'arrive pas à comprendre comment faire pour arriver à mieux apprendre ou apprendre différemment...// ...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, Elodie 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...// ».

En conclusion

Ces 2 grandes catégories de résultats soulignent plusieurs points essentiels sur lesquels je souhaiterais revenir.

Dans le cadre interprétatif de cette thèse, on peut dire que pour ces deux bons élèves, l'essentiel de l'étude se déroule en classe, et que c'est à partir des objets construits didactiquement en classe qu'ils reconstruisent et aménagent le MDA. En acceptant le collectif que fonde la classe comme espace principal de l'étude, ils acceptent de se laisser désigner les ignorances à combler, d'entrer dans l'organisation didactique et épistémologique, et d'y entrer de manière adaptée, à chacune des deux disciplines étudiées. Ce sont ces pratiques de travail qu'ils mettent à « leur main » durant les moments ordinaires de l'étude, qu'ils importent à la maison dans le SDA et qu'ils convoquent durant la préparation et de la réalisation du contrôle. En revanche, pour les élèves en difficulté, l'essentiel de l'étude ne semble pas exactement se dérouler en classe. 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, ils 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. Contrairement au principe de continuité synchrone construit par les bons élèves de collège, les élèves en difficulté élaborent 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 MDA 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 raisonnablement penser que ce ne sont pas sur des critères quantitatifs que se construisent les différences les plus discriminantes entre élèves mais bien sur des critères plus qualitatifs, au plus près des enseignements et des savoirs en jeu à l'école.

Autrement dit, l'ensemble de ces résultats confirme que c'est dans la gestion des rapports spécifiques (aux contenus) et institutionnels (le SDP) que les différences sont les plus fortes.

Je conclurai cet exposé en soulignant 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, d'éclairer 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 comparatiste n'épuise pas 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.

Perspectives

Ce constat relance, d'une certaine manière, le débat sur le principe et les modalités des dispositifs d'accompagnement scolaire, et plus largement relance le débat concernant 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. On voit bien ici toute la pertinence d'insister sur la dimension collective de l'étude. Dans ce cadre, il apparaît alors tout à fait pertinent de s'interroger sur ce qui se dit en classe de ce qu'il convient d'étudier et de comment il convient de l'étudier. En d'autres termes, peut-on repérer les objets qui sont désignés par la communauté discursive, au sens de J.P.Bernié (2002), comme étant

nécessaires à l'étude des objets en jeu au moment de l'étude ? Question qui suppose que l'on s'intéresse à la manière dont le professeur, à travers les actes d'enseignement, désigne ces objets d'étude :

Comment le professeur indique t-il ces objets ?

- Fait-il appel à la mémoire des séances précédentes ?
- Dicte t-il certains passages de la leçon ?
- Demande t-il le silence ?

Et si l'on admet l'idée de la co-activité entre le professeur et les élèves, il est pertinent de s'interroger sur ce que font précisément les élèves au moment où l'enseignant *indique* les « bons » gestes de l'étude.

- Reconnaisent-ils les gestes accomplis par le professeur ?
- Sont-ils simplement attentifs en classe ?
- Anticipent-ils l'avancée du temps didactique ?

On pourrait affiner ce questionnement en observant, par exemple, ce que fait l'enseignant lorsque l'élève pose une question ?

- Peut-on repérer un traitement différentiel des modes d'exploitation des questions et des réponses des élèves par le professeur ?
- Y a t-il une répartition différentielle des tâches selon les positions d'élèves dans l'excellence scolaire ou selon qu'ils sont filles ou garçons ?
- Que peut-on dire des comportements d'aide à l'étude organisés par le professeur à l'égard de certaines catégories d'élèves : sont-ils de nature à favoriser ou à freiner les stratégies d'engagement de l'élève dans l'activité ?

Il s'agirait moins de s'intéresser ici au « langagier » que de tenter, à partir du concept de « milieu pour l'étude » et dans une perspective didactique à visée comparatiste, d'affiner la notion de gestes de l'étude comme support d'apprentissage et, pourquoi pas, d'y donner un statut didactique. On pourrait, par exemple, retravailler la question selon laquelle le professeur de mathématique semble construire, du moins dans le dispositif construit pour cette thèse, les DS dans le seul respect des règles les plus formelles du contrat. Il me semble qu'une reprise de ce dispositif à partir d'une analyse a priori des enjeux cognitifs et didactiques inhérents au devoir de contrôle donné par les deux professeurs –mathématiques et histoire- devrait permettre, en autres choses, de travailler la question de la professionnalité enseignante.

- Le professeur procède-t-il par « réduction du milieu pour l'étude » au point de réduire les choix des élèves, leur degré d'implication dans l'étude personnelle ?
- Ce geste est-il une adaptation des exigences à la composition de la classe ?
- S'agit-il d'un genre professionnel ?

On serait alors moins du côté de l'étude et des gestes de l'étude que des gestes de l'aide à l'étude. On voit bien ici tout l'intérêt de poursuivre cette recherche aussi bien du point de vue théorique en retravaillant cette question des gestes et du milieu que, par exemple, du point de vue de l'exploitation de ce travail auprès des IUFM. Evidemment, cela demande ici de conduire toute une réflexion à propos de la construction connaissances didactiques pour la formation ou la recherche. Cela suppose donc de conduire toute une réflexion à propos de la l'articulation possible entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs pour la formation à l'action enseignant, une transformation possible des objets de savoirs issus de cette thèse en objets d'étude pour la formation enseignante.

Références bibliographiques

- BARRERE A. (1997), *Les lycéens au travail*, PUF, Paris.
- BARRERE A. (2003), *Travailler à l'école, Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, PUF, Paris.
- BAUTIER E. et ROCHEX J-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Armand Colin, Paris.
- BERNIE JP. (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? In Mercier A., Schubauer-Léoni ML. et Sensevy G., *Vers une didactique comparée*, *Revue Française de Pédagogie*, Octobre, Novembre, Décembre, N°141, pp. 77-88, INRP, Paris.
- BLONDIN C., DETHEUX M. et DE LANDSHEERE V. (1990), *Questionnaire sur les méthodes de travail des élèves*, Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- BROUSSEAU G. (1990), Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en didactique des mathématiques*, VOL. 9/3, La Pensée Sauvage, GRENOBLE, PP. 309-336.
- BROUSSEAU G. (1995), L'enseignant dans la théorie des situations didactiques, *Actes de la VIIIème école d'été de didactique des mathématiques*, in R. Noirfalise, MJ Perrin-Glorian (eds), IREM de Clermont-Ferrand, pp. 3-46.

- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir*, Anthropos, Paris.
- CHARLOT B. (1999), Le rapport au savoir, In *Education et formations : recherche et politiques éducatives* (dir. Jean Bourdon), Editions du CNRS, 1999, pp. 17-34.
- CHARLOT B., BAUTIER E. ET ROCHEX J-Y (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin, Paris.
- CHEVALLARD Y. (1992), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12/1, La Pensée Sauvage, Grenoble, p. 73-112.
- CHEVALLARD Y. (1999), L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19/2, , pp. 221-266.
- CHEVALLARD Y. (2002), Organiser l'étude, Ecologie et Régulation, *Actes de la XXI^{ème} école d'été de didactique des mathématiques*, in Dorier L., La Pensée Sauvage, Grenoble, pp. 3-23.
- FELIX 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.
- FELIX 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. (1998), *Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique*, L'année de la recherche en sciences de l'éducation, pp. 79-97.
- JOHSUA S. (1999), *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.
- JOHSUA S. ET FELIX 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.
- MARGOLINAS C. (1995), La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations, in « *Les débats de didactiques des mathématiques, Actes du séminaires national 1993-1994* », La Pensée Sauvage, Grenoble, pp. 89-102.
- MAUSS M. (1936/1997), *Les techniques du corps*, In M. Mauss (1997), Sociologie et anthropologie, PUF, Paris, pp. 365-386.
- PROST A. (1983), *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^{ème} siècle*, CNDP.