

DES MANIÈRES DE TRAVAILLER À LA MAISON ET DES EFFETS DIFFÉRENCIATEURS DANS CES MANIÈRES DE FAIRE : LE CAS DES MATHÉMATIQUES ET DE L'HISTOIRE

Christine Félix

Maître de conférences, IUFM Aix-Marseille

Christine Félix est maître de conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille. Elle a été, jusqu'à une période récente, professeur de technologie en collège de ZEP ; elle a suivi un cursus de sciences de l'éducation et obtenu un doctorat en 2002 ; Actuellement, elle a en charge la formation des professeurs des écoles et des professeurs de collège et de lycée. Elle intervient dans le champ de l'éducation en « milieu difficile », les relations inter-degrés (école-collège, collège-lycée), les établissements en ZEP/REP et le travail scolaire (travail personnel, soutien scolaire, devoirs à la maison, projet individualisé, orientation...). Ses travaux de recherche sur le travail personnel des élèves a donné lieu à plusieurs articles et un ouvrage est en préparation.

Ce travail de recherche s'intéresse aux gestes de l'étude requis et mis en œuvre par les élèves dans deux disciplines scolaires au collège, les mathématiques et l'histoire.

Dans cette recherche, 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, sur une autre scène que la scène officielle de la classe.

Pour ce faire, je suis partie du questionnement suivant :

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 ?

Et pour aborder ce questionnement, j'ai choisi de structurer mon exposé autour de 3 axes :

- Le cadre problématique retenu dans cette thèse
- Quelques résultats saillants auxquels cette recherche permet d'aboutir
- Quelques perspectives que ce travail permet d'envisager

QUEL EST LE CADRE PROBLÉMATIQUE RETENU ?

Pour bien comprendre le cadre retenu dans ce travail de recherche, il importe de préciser que cette thèse s'attache à montrer que l'étude personnelle 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.

On remarque, en effet, que le travail personnel de l'élève est le plus souvent décrit en termes de méthodes générales, dans une forte autonomie avec la nature du travail fait en classe. Il s'agit par exemple, de repérer si l'élève a l'habitude ou non de faire un plan ou un résumé de la leçon à étudier, s'il souligne dans un énoncé les mots importants, ou encore s'il s'y prend à l'avance pour réviser un contrôle donné plusieurs jours auparavant par le professeur.

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.

Il convient alors de mettre à 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.

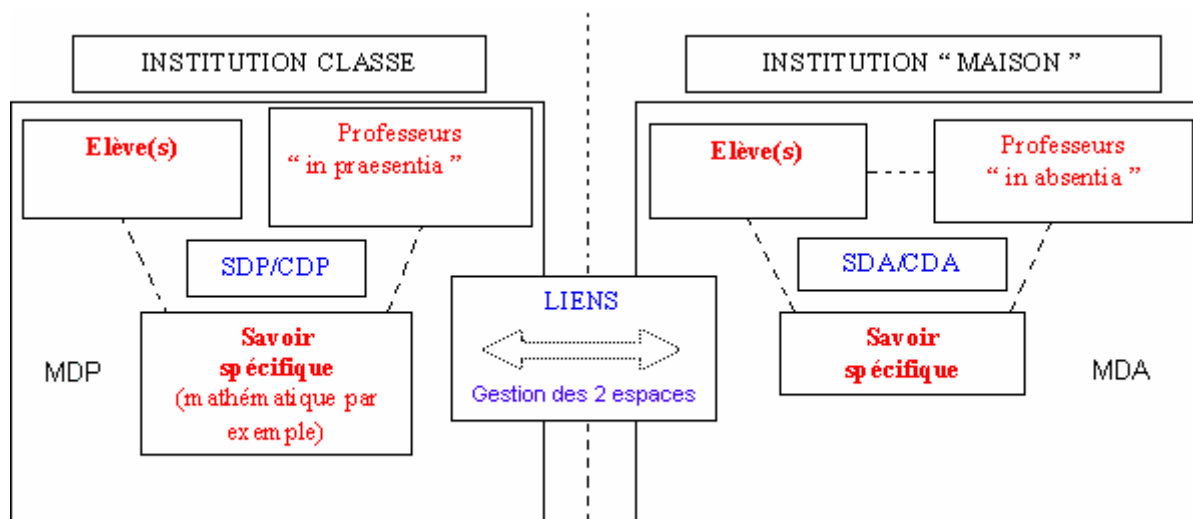
Dans ces conditions, si l'on admet que la réussite scolaire se joue au plus près des enseignements et des actes éducatifs, dans la construction d'une relation adéquate aux savoirs en jeu à l'école, la visée comparatiste de cette thèse est double :

- 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 :



SDP : Système Didactique Principal
 CDP : Contrat Didactique Principal
 MDP : Milieu Didactique Principal

SDA : Système Didactique Auxiliaire
 CDA : Contrat Didactique Auxiliaire
 MDA : Milieu Didactique Auxiliaire

L'ETUDE SELON UNE VISEE 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.

Ainsi, 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 ».

TRAVAIL PERSONNEL ET MILIEU POUR L'ETUDE

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 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 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 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 où seraient les apprentissages nouveaux et pourquoi faudrait-il étudier ?

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 professeur et élèves se mettent d'accord sur les frontières géographiques de ce milieu, sur les « trous » qu'il contient et qu'il faudra combler.

En faisant l'hypothèse qu'il est au moins aussi important de laisser certaines ignorances potentielles hors du milieu que de proposer les bonnes ignorances à travailler dans ce milieu, l'idée forte dans cette vision élargie du milieu est son « calibrage » comme enjeu des apprentissages :

- Trop petit, cet espace peut être vu comme un enfermement. Il risque d'empêcher une prise de sens par rapport aux objets nouveaux traités, de dégrader le rapport qu'on pourrait espérer entre l'élève et la connaissance visée, l'effet Topaze correspondant à l'excès de réduction possible.
- Trop large, les "trous" seront très nombreux, donc difficiles à traiter et là encore le sens risque de vagabonder.

De mon point de vue, les enseignement se jouent le plus souvent entre ces 2 modes extrêmes.

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 les limites de ses frontières géographiques, que se négocient, voire se renégocient- en permanence 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 cette vision des choses, 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 attachés aux objets traités, que s'opèrent des tris pertinents quant aux objets à étudier, en classe comme à la maison.

Et une des hypothèses fortes que j'ai explorée dans cette thèse est que les élèves jugés en difficulté n'étudient pas à la maison exactement les mêmes objets de savoir que les élèves « forts ».

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.

Et pour ce faire, je vais présenter quelques résultats que je crois suffisamment saillants pour éclairer ce questionnement :

DES RESULTATS 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
 - o les positions ou place distinctives des élèves et la nature des objets enseignés/appris

DES SIMILITUDES

GESTES OU DES PRATIQUES DE L'ETUDE COMMUNEMENT PARTAGES

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

- 90 % des élèves déclarent 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 déclarent 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

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 soulignent certains travaux 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 (Barrère, 1997).

Et plus précisément des contrastes apparaissent lorsqu'on met en regard le niveau de performance des élèves et la nature des objets enseignés/appris.

DES DIFFERENCES

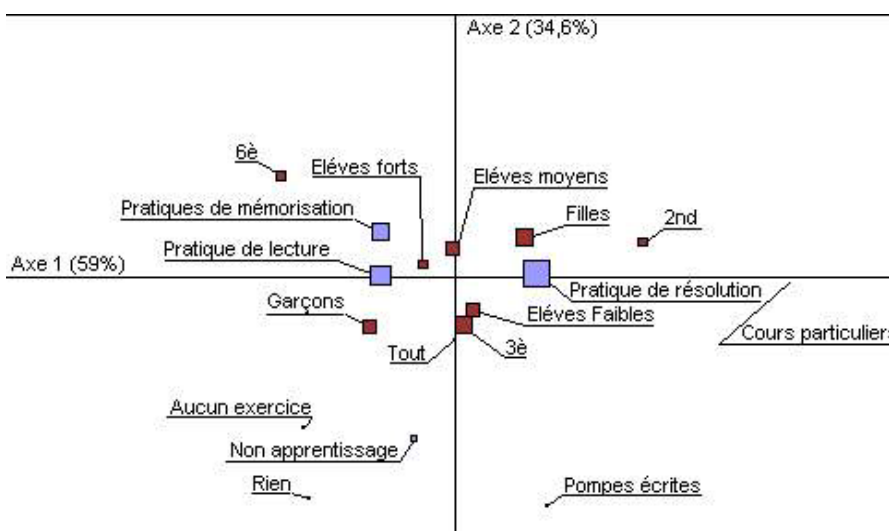
GESTES DIFFERENTIELS SELON LES POSITIONS DISTINCTIVES DES ELEVES ET LA NATURE DES OBJETS ENSEIGNES/APPRIS

En mathématiques, par exemple, deux grands styles de l'étude semblent se dessiner :

- des élèves qui sont plutôt dans le lire et le mémoriser et
- des élèves qui seraient plutôt dans l'écrire le faire.

Certains élèves parlent d'apprendre des mathématiques quand d'autres parlent de faire des mathématiques.

Cette analyse factorielle de correspondance, bien que non statistiquement significative, rend compte de pratiques de l'étude des mathématiques assez étonnantes voire inattendues :



En effet, on peut noter que les pratiques déclarées des bons élèves se situent plus fréquemment du côté de pratiques ayant trait à la lecture et à la mémorisation, tandis que les élèves en difficulté se positionnent plus souvent du côté de pratiques faisant appel à la résolution ou à la reprise d'exercices.

Il semblerait ici que la perception que les élèves ont de ce que signifie faire des mathématiques soit liées aux positions qu'ils occupent dans l'espace scolaire. Mais une analyse plus fine du jeu d'attentes réciproques entre un professeur et des élèves contrastés de la classe donne à voir la nature contractuelle des interprétations opérées par les élèves interrogés.

Pour exemple, je prendrai 4 extraits d'épisodes de vie didactique et particulièrement des extraits d'entretien conduits dans les deux jours qui suivent la réalisation du devoir de contrôle dans chacune des deux disciplines.

Ces entretiens visent 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 ici de 2 filles et 2 garçons d'une classe de 3ème : Emilie, Rémi, Arnaud et Elodie. A la question « Peux-tu m'expliquer comment s'est déroulé ce contrôle, comment t'y es-tu pris, qu'as-tu fait exactement ? », on notera que, selon leur position dans l'excellence scolaire, les élèves déclarent le sujet du contrôle « sans surprise » quand d'autres, plus en difficulté, le décrivent comme un contrôle « inattendu ».

Ainsi, 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 :

13. I. : alors justement...comment l'as-tu trouvé ce devoir...facile...difficile

14. E. : ben je m'y attendais.....il dit à peu près...regardez cet exercice...il va tomber au contrôle...tout ça...on se fait une idée de ce que ça va être...je savais qu'il y allait avoir un problème...des calculs...je n'ai pas été surprise...//...

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...//

Rémy en histoire :

12. R : ...//...non je ne savais pas mais c'était pas une surprise parce que je sais que cela tombe jamais sur un gros chapitre...euh...je m'attendais à rien mais je m'attendais pas non plus à...au grand titre de la leçon ou à un truc qui reprenait tout...je savais que cela allait tomber sur un point...mais je savais pas lequel...

13. I : peux-tu me montrer comment tu t'y es pris pour répondre aux questions

14. R : bon ben je lis la question après avoir lu le document...je sais que cela reprend le cours et ce qui est dans le document mais il ne faut pas faire de hors sujet donc on se sert de son cours mais on reprend les exemples du document...//...

On peu plus loin, il explique comment il s'y est pris, chez lui, pour réviser :

30. R : ...//... parce que l'on vu plusieurs fois en cours...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.....//...le contrôle c'est toujours pareil...c'est toujours la même façon de faire...3 questions...3 documents...1 paragraphe...c'est toujours la même méthode...la même technique...on se sert de son cours mais on reprend les exemple du document... le document 3 du contrôle permet même de comprendre que tous les français ne sont pas satisfaits de ces réformes même si on a appris en cours que Mitterrand restera une figure emblématique de la Vème République...//

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 a 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...// ».

DISCUSSION DES RESULTATS PRESENTES

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 2 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 indiquer 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 les pratiques de travail en classe 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.

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.

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.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Arrivée à ce point dans mon travail de recherche, je m'interroge sur la relation entre la diversité des modes de travail personnel des élèves et les malentendus qui les affectent, à la lumière de certains discours, plus ou moins didactiques, qui entendent accompagner ce travail d'étude afin de permettre la construction et l'appropriation de connaissances.

Mais que dit-on à l'école de ce qu'il convient d'étudier ? Plus précisément, que dit-on à l'école de ce qu'il convient d'étudier à la maison et de comment il convient de l'étudier pour que le travail personnel soit scolairement utile et efficace pour tous les élèves ?

Il convient alors de se demander qui élabore ce discours : la communauté scolaire en général ? Chacune des communautés attachées aux disciplines d'enseignement à l'école ?

A qui ce discours est-il adressé ?

On se doute bien que les exigences en matière de travail personnel varient selon les niveaux d'enseignement, mais dans quelle mesure ces discours, tenus à chacun des trois niveaux de l'édifice scolaire, sont-ils de nature à se compléter, se juxtaposer ou, au contraire, à s'ignorer voire se contre-dire ?

Dans tous les cas, ces discours viennent-ils en aide aux élèves ? Leur servent-ils de guide afin de ne plus laisser au seul investissement personnel –et familial- la prise en charge de ce travail ? Ou présentent-ils certaines contradictions susceptibles d'opacifier le sens des activités exigées des élèves en dehors de la classe ?

Ce questionnement constitue le soubassement des perspectives de recherche que je me fixe. Il suppose évidemment d'être affiné afin d'organiser le cadre théorique et méthodologique. Mais d'ores et déjà, on peut observer un extrait d'entretien conduit avec Elodie et Rémy, à quelques jours de l'examen national du brevet des collèges :

I : Élodie t'a sollicité pour les révisions du brevet qu'as-tu à lui dire pour l'aider dans ce travail ?
--

15. E : pour moi l'histoire c'est de la logique...c'est un événement qui en entraîne un autre... et donc il faut juste apprendre...se rappeler...et puis en histoire on peut pas s'entraîner...c'est pas comme en math...
16. R : non en histoire si on a décidé de s'entraîner on peut le faire...prendre des sujets type brevet et les faire...
17. E : en math on peut s'entraîner car c'est juste les chiffres qui changent en histoire...c'est jamais pareil...on peut pas réviser car on sait jamais sur quoi ça va tomber...ça change tout le temps
18. R : mais c'est exactement pareil...c'est toujours la même façon de faire...3 questions...3 documents un paragraphe...ensuite...bien sûr ce qu'il y a à l'intérieur des documents cela change mais on peut s'entraîner...c'est toujours la même méthode...la même technique...
19. E : 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...
20. R : d'abord ce n'est pas toujours des textes des tableaux des cartes...mais le travail est toujours le même et puis les travaux qu'elle donne à finir à la maison...c'est un entraînement...pour reprendre ce que tu dis c'est comme les exercices en math...cela te permet de t'entraîner et de comprendre la leçon...de parler de la France après 45 et de voir les réformes mises en place par Mitterrand et le document 3 du contrôle il te permet même de comprendre que tous les Français ne sont pas satisfaits de ces réformes même si on a appris dans le cours que Mitterrand restera une figure emblématique de la V République... (rires)

26. R : ...oui...pardon...maintenant c'est un peu tard mais essayer de participer en cours cela te permet de t'entraîner...de voir si tu choisis les bonnes informations pour argumenter la réponse...enfin si tu arrives à traiter la question...
27. E : ouais...mais maintenant j'écoute presque pas en classe...elle parle elle parle elle parle...puis après elle dicte alors des fois j'écris et je comprends même pas ce que j'écris et puis si on comprend pas...elle s'en fout...puis elle interroge toujours les mêmes...en début d'année...non...mais maintenant elle doit finir son programme et elle s'en fout de nous alors elle travaille qu'avec ceux qui veulent elle dit.....moi des fois je voudrais répondre mais ...
28. R : ce matin tu as demandé la parole et elle te l'a donnée
29. E : oui mais elle m'a pas laissée finir alors moi je sais toujours pas ce qu'il fallait dire.....
30. I : qu'en penses-tu Rémi
31. R :je sais pas.....que les élèves qui ont des difficultés...ils sont...ils se sentent ...un peu seuls.....je sais pas...de toute façon il faut apprendre en histoire...et en géo aussi...bon comme ailleurs mais...comment dire...si on apprend pas les événements...leurs dates...on ne peut pas faire de liens et expliquer pourquoi et comment ces événements ont eu lieu.....je crois que le prof ne dit pas assez.....je crois qu'Élodie...je crois que tu n'as pas assez appris pour.....comprendre...c'est lié....

Plusieurs points pourraient utilement être travaillés ici mais je ne retiendrai seulement que deux aspects qui semblent caractériser la manière dont les élèves conçoivent l'organisation de cette discipline et de son enseignement, systématiquement comparée à l'organisation de l'enseignement des mathématiques.

Le 1er aspect concerne les différences établies par les élèves eux-mêmes pour parler de cette organisation ;

Le deuxième aspect, a contrario et pour aller très vite, s'attache aux similitudes qu'ils établissent entre l'une et l'autre des deux disciplines retenues.

1er aspect : des différences

A en croire Elodie, il existe une différence majeure entre ces 2 disciplines : les mathématiques, "c'est toujours pareil" alors que l'histoire "cela change tout le temps".

Ainsi, selon Elodie, les mathématiques seraient organisées de manière telle qu'il suffirait aux élèves de refaire, à la maison, les exercices résolus en classe pour réussir aux contrôles.

Dit autrement, les sujets de mathématiques reproduisant, à l'identique, les mêmes types d'exercices que ceux précédemment travaillés en classe, les contrôles seraient, selon cette élève faible, des contrôles "sans surprise".

En revanche, le fait qu'en histoire "les textes ne parlent jamais de la même chose", constituerait une des raisons principales avancées par cette élève pour justifier de la difficulté à s'entraîner à la maison, en dehors de l'aide du professeur.

Et faute de pouvoir s'entraîner à la maison, il serait quasiment impossible de réussir les contrôles en histoire.

Pourtant, lors de l'entretien immédiatement conduit après le contrôle venant clore la leçon sur « la France après 1945 », on remarque qu'Élodie a compris un certain nombre de règles, notamment des règles concernant la production d'un paragraphe argumenté et où il faut, explique-elle, utiliser les documents donnés au contrôle et les articuler à ce qui a été vu en cours pour produire cette 15 de lignes sur le sujet.

Pourtant, malgré cette connaissance des règles formelles du contrat, Elodie reconnaît qu'elle ne parvient que difficilement à réussir cet exercice dont elle pense avoir, seule, la responsabilité.

Toujours selon cette idée de différences majeures entre ces deux disciplines, elle tente d'expliquer que contrairement à l'organisation de l'enseignement des mathématiques, l'organisation didactique de l'histoire solliciterait les élèves sur des types d'exercices qui n'auraient pas nécessairement été travaillés en classe.

Et là, à en croire cette élève faible, les élèves seraient tenus d'inventer, chez eux, des gestes pour lesquels ils n'auraient peu ou pas été préparés et entraînés en classe.

A cela, deux grands types d'explications sont avancés par les élèves :

Soit parce que l'exercice attendu en classe doit être préparé à la maison et ne sera pas nécessairement contrôlé et corrigé par le professeur en classe,

Soit parce que certains élèves, les plus faibles à en croire Elodie et Rémi, ne sont pas invités à partager ou prendre part à l'espace de discussion concernant la matière à étudier et comment il convient de l'étudier.

Dans ces conditions, Elodie mais également bon nombre d'élèves -et pas nécessairement les plus en difficulté-, sont convaincus que l'histoire est une discipline où les élèves sont tenus de s'enseigner à eux-mêmes, une partie au moins, des objets de savoirs.

D'une certaine manière, ceci renforce chez les élèves faibles la l'idée que le « SDA » est auxiliaire du point de vue d'une deuxième chance qu'il est offerte, que cet autre espace/temps permet de « rattraper » ce qu'ils n'ont pu ou n'ont su faire en classe.

Ceci me conduit à poursuivre mon travail de recherche en partant du postulat suivant : n'ayant pas réussi à entrer dans cet espace d'échanges, de négociations à propos des enjeux didactiques et des objets à étudier, certains élèves ne sont pas simplement exclus d'un espace de parole, ils sont également et surtout exclus d'un milieu organisateur de l'étude et des objets à étudier. Et il y a fort à parier qu'il y a méprise sur les objets à étudier en classe comme à la maison.

2ème aspect : des similitudes

Les propos de Rémi, en revanche, portent sur la double dimension du travail personnel : une dimension spécifique, nécessairement liée à la discipline et son organisation et une dimension générique, répondant à de grandes fonctions intrinsèques à tout processus didactique.

Et c'est là, le deuxième aspect que je voudrais souligner.

A la ligne 18 puis à la ligne 20, on remarque, par exemple, que ce bon élève tente de montrer ce que le travail personnel en histoire a de générique.

Par exemple, comme en mathématiques, le travail personnel en histoire recouvre une même fonction, celle de pouvoir s'entraîner, celle de pouvoir "routiniser" des pratiques de travail élaborées essentiellement en classe et permettant, entre autres choses, de reconnaître que dans cette classe et dès lors que les sujets répondent aux critères « type brevet » : « les contrôles sont toujours construits sur le même modèle, 3 textes, 3 documents et 1 paragraphe argumenté ».

On a ici l'idée que le travail personnel, quelle que soit la discipline étudiée, constitue une technique d'étude, qu'il recouvre une même réalité, celle de pouvoir s'entraîner à manipuler des objets travaillés en classe pour pouvoir comprendre la leçon, c'est à dire son organisation et ses fondements épistémologiques.

Mais la structure formelle du contrôle identifiée à travers le système d'évaluation mis en place par cette discipline, autrement dit, la forme de l'étude ne saurait suppléer à l'étude elle-même et c'est ce que Rémi tente d'expliquer à Elodie.

Cette forme de l'étude étant identifiée, le travail personnel permet de se centrer entièrement sur l'organisation épistémologique de la leçon, relevant d'un niveau de spécification plus fin, de dépasser les centrations momentanées sur des objets travaillés dans la séance et ancrés dans des règles habituelles du contrat didactique en vigueur.

Et ce deuxième aspect m'invite à étayer ces perspectives de recherche en partant de l'hypothèse qu'une des difficultés majeures rencontrées par les élèves faibles réside dans l'embarras à discerner la part et la nature des objets communs aux différentes disciplines scolaires et celles plus spécifiques à chaque logique disciplinaire, à repérer et distinguer ce qui est nécessaire de ce qui est contingent, ce qui est spécifique du savoir en jeu de ce qui est générique à toute étude scolaire.

EN CONCLUSION

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 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.

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.
- Bernié 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.
- Brousseau G. (1995), *L'enseignement dans la théorie des situations didactiques*, Actes de la VIIIème école d'été de didactique des mathématiques, in R. Noirfalise, MJ Perrin-Glorian (Ed.), IREM de Clermont-Ferrand, pp.3-46.
- Chevallard Y. (1999), L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherche en didactique des mathématiques*, Vol19/2, pp. 221-266, La pensée sauvage, Grenoble.
- Félix, C. (2004). Le travail à la maison raconté aux enseignants, Bulletin du Centre Alain Savary, X. Y. Zep, N°19, Novembre 2004, INRP, Paris.
- Félix, C. (2004). Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire, *Revue Spirales*, N° 33, pp 89-101.
- Félix C. (2002), *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*, Thèse de 3ème cycle, Université d'Aix-Marseille I.
- Félix C. (2002), 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.
- Lahire B. (1993), Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire, Lyon, Presse Universitaire de Lyon.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard, Paris.
- Mercier A. (1995), La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, *Recherche en didactique des mathématiques*, Vol. 15/1, pp.145-169, La pensée sauvage, Grenoble.
- Mercier A., Schubauer-Léoni ML. et Sensevy G., *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.
- Vermesch P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris.