Document généré le 12 août 2025 15:55

Revue des sciences de l'éducation

L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire

Christine Félix

Volume 28, numéro 3, 2002

URI : https://id.erudit.org/iderudit/008331ar
DOI : https://doi.org/10.7202/008331ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Félix, C. (2002). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(3), 483–505. https://doi.org/10.7202/008331ar

Résumé de l'article

Inscrit dans une perspective anthropologique de la didactique, le présent article contribue à la description et à la compréhension de ce que font les élèves, chez eux, pour s'acquitter de leurs devoirs scolaires. En quoi consiste le travail personnel des élèves ? Comment organisent-ils leur travail à la maison ? C'est grâce à une enquête par questionnaire, distribué auprès de 600 élèves, que nous tentons de construire une typologie des modes de travail mis en oeuvre par les élèves pour organiser l'étude extrascolaire. Les premiers résultats obtenus mettent l'accent sur la pertinence d'aborder cette question de l'étude à travers les savoirs en jeu et la possible spécificité des disciplines scolaires qui organisent et produisent des pratiques de l'étude.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2002

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, nº 3, 2002, p. 483 à 505

L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire

Christine Félix
Doctorante

Université Aix-Marseille I
Université de Provence
UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Résumé – Inscrit dans une perspective anthropologique de la didactique, le présent article contribue à la description et à la compréhension de ce que font les élèves, chez eux, pour s'acquitter de leurs devoirs scolaires. En quoi consiste le travail personnel des élèves ? Comment organisent-ils leur travail à la maison ? C'est grâce à une enquête par questionnaire, distribué auprès de 600 élèves, que nous tentons de construire une typologie des modes de travail mis en œuvre par les élèves pour organiser l'étude extrascolaire. Les premiers résultats obtenus mettent l'accent sur la pertinence d'aborder cette question de l'étude à travers les savoirs en jeu et la possible spécificité des disciplines scolaires qui organisent et produisent des pratiques de l'étude.

Introduction

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

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

À la fin des années 1990, la direction de l'Évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation français fait état des lieux sur les parcours scolaires au collège (classes de la 6e à la 9e année, enseignement commun à toute une génération) et au lycée (classes de la 10e à la 12e année, enseignement par filières séparées) en corrélant l'ordre scolaire et les méthodes de travail des élèves de début et de fin de collège (Caille, 1993 ; Larue, 1995). Ces enquêtes soulignent que les méthodes de travail utilisées par les élèves s'avèrent « singulièrement pauvres » (Fabre-Cornali et Stéfanou, 1996 ; Grisay, 1997 ; Stéfanou, 1997 ; Coëffic, 1998).

Mais quel est le système de référence qui permet un tel jugement définitif ? Bien qu'instructives dans ce qu'elles apportent comme informations sur certains aspects du travail personnel de l'élève, ces recherches s'attachent à des formes très normatives de l'étude. Des règles générales (faire un plan, souligner les mots importants) sont jugées bénéfiques *a priori*, sans véritablement s'attarder sur ce qui fait le succès ou l'insuccès de certains élèves. Que sait-on des gestes effectivement mis en œuvre par les élèves dans le travail personnel ? Ces gestes de l'étude désignent l'accomplissement, par les élèves, d'une ou de plusieurs tâches à l'aide d'une ou de plusieurs techniques de l'étude. Autrement dit, c'est ce que l'élève a à faire – affaire – avec le savoir concerné.

Le point de vue qui sera développé dans cet article consiste à essayer de cerner au plus près, quantitativement comme qualitativement, la nature des gestes réellement engagés par les élèves lorsqu'ils accomplissent leur travail personnel, leur éventuelle dépendance par rapport aux contenus disciplinaires concernés, et de mettre au jour, si elles existent, certaines caractéristiques différentielles (ici, de sexe et de position scolaire).

Cadre conceptuel

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

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

Un deuxième concept nécessaire à cette interprétation concerne les notions d'institutions et de sujets (Chevallard, 1992 ; Bosch et Chevallard, 1999 ; Mercier, 2002). Ces deux notions travaillées conjointement sont tout à fait fondamentales dans notre problématique en ce qu'elles contribuent à penser le contrat didactique en termes d'appartenance à une ou des institutions spécifiques, d'assujettissement à ces institutions.

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

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

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

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

Ce questionnement nous conduit directement à poser l'hypothèse très générale selon laquelle le système didactique, en termes de relations enseignants/élèves à propos d'un savoir mis en jeu, dépasse le seul cadre de la classe pour s'étendre et tisser des liens avec cet espace de l'étude, hors du cadre scolaire. Autrement dit, les différentes composantes du travail demandé aux élèves et accompli par eux se

partagent entre deux temps et deux espaces, de sorte que même seul, lorsque l'élève fait ses devoirs à la maison, il pense et se comporte conformément à ce qu'il croit être les comportements régis par la relation didactique. Pour ce faire, il accomplit des tâches prescrites par l'institution et régies par le CDP. Toutefois, en regard de la théorie didactique présentée, nous faisons l'hypothèse que l'accomplissement du travail personnel dans le SDA est lié à des positions d'élèves, des positions qu'ils occupent ou qui leur sont affectées, légalement ou de fait, explicitement ou implicitement, par l'institution scolaire en général, et didactique en particulier. Cette dernière hypothèse nous oblige à décrire les positions d'élèves que nous avons définies selon une double dimension, que nous justifierons ci-après dans l'approche méthodologique retenue.

La première, la dimension sociologique, délimite les positions d'élèves selon leur rang scolaire en termes de « élève bon, moyen ou faible » (termes volontairement flous pour conserver la manière de dire « légale » de l'institution), leur ordre scolaire (6e, 3e, 2e) et leur genre, fille ou garçon. Une dimension socioéconomique pourrait, bien entendu, être prise en compte, mais ce n'est pas le cas dans cette étude (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

La seconde, la dimension disciplinaire, s'attache plus particulièrement au travail personnel des élèves dans deux disciplines, ici l'histoire et les mathématiques, et s'observe à travers deux variables didactiques, identiques pour chacune des entrées disciplinaires. L'une est relative aux types de tâches que les élèves sont censés conduire lorsqu'ils remplissent leur devoir scolaire. Ainsi, « apprendre ses leçons, effectuer ses devoirs écrits » et « préparer ou réviser son contrôle » sont désignées comme tâches prescrites par l'institution et décrites à l'aide de l'ensemble de gestes effectués, organisés éventuellement en techniques de l'étude identifiées par les disciplines scolaires. L'autre est relative aux temps de l'étude que les élèves sont censés vivre, en classe ou ailleurs. Ainsi, il est des moments ordinaires de l'étude des mathématiques ou de l'histoire, c'est-à-dire des moments inscrits dans la durée de la période d'étude d'un thème donné (par exemple, le « système d'équations et d'inéquations » en mathématiques, ou « la décolonisation » en histoire), et des moments héroïques, plus ponctuels, par exemple ceux précédant les contrôles officiels. Dans le système éducatif français, ces moments sont toujours très sensibles.

Approche méthodologique

Hypothèses de travail

Dans cette enquête, nous avons défini le travail personnel comme un travail inscrit entre deux espaces de temps et de lieu, nécessitant une véritable organisation

de l'étude du point de vue de l'élève. Dès lors, poser le problème de l'organisation du travail revient à poser celui des lieux dans lesquels les élèves étudient, du temps qu'ils consacrent à l'étude, des moments durant lesquels ils organisent ce travail ainsi que des personnes qu'ils peuvent solliciter pour l'accomplissement de ce devoir scolaire.

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

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

– Hypothèses relatives au travail en mathématiques

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

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

lors de cette séquence d'apprentissage, se dispensant de ceux qu'ils jugent avoir compris, et complètent cette préparation par des exercices supplémentaires pris dans le livre, les annales ou les manuels utilisés.

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

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

– Hypothèses relatives au travail en histoire

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

Dès lors, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les bons élèves mettent en œuvre des pratiques d'écriture en vue de produire un récit sur la notion étudiée en classe, ces élèves, plus que les autres, se trouvant dans la situation de lire pour écrire.

Collecte des données

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

– Échantillon

Tenu par la scolarité obligatoire d'accueillir tous les élèves, le collège constitue un terrain pertinent pour contribuer à la compréhension du travail personnel

entrepris par les élèves pour s'acquitter de leurs obligations scolaires. C'est donc auprès de deux de ces établissements d'enseignement secondaire de la région marseillaise, et particulièrement auprès d'élèves de la classe de 3e (classe de 9e année), que nous avons conduit notre recherche.

Sans être un véritable palier d'orientation, cette classe de fin de collège est néanmoins déterminante pour la poursuite d'études au secondaire. En outre, dès la fin juin, les élèves sont tenus de passer le Brevet des collèges, examen national de fin de cycle portant sur l'évaluation de trois disciplines : les mathématiques, le français et l'histoire/géographie/éducation civique [1].

Cette double particularité a orienté à la fois le choix des disciplines que nous avons privilégiées (mathématiques et histoire) et la période de collecte des données (avril-mai 1999). Par ailleurs, l'introduction dans notre enquête d'élèves de 6e (classe de 6e année) et de 2e (classe de 10e année) devrait aider à comprendre si les différences en termes de modes de travail déclarés sont liées à l'ordre scolaire et aux attentes correspondantes [2], et seulement à cela, ou si elles répondent également à des différences liées à des positions de genre ou d'excellence scolaire (Felouzis, 1994 ; Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 1995 ; Terrail, 1997 ; Van Zanten, 2000).

Distribué à 20 classes, soit un total de 601 élèves, ce questionnaire a été administré, en face à face, auprès de 148 élèves de 6e (classe de 6e année), 353 élèves de 3e (classe de 9e année) et 100 élèves de 2e (classe de 10e année), dont 280 garçons et 321 filles, 104 élèves forts, 400 élèves moyens et 97 élèves faibles.

– Structure du questionnaire et mode de traitement

Après avoir fait une première étude exploratoire (non rapportée ici), nous avons élaboré un questionnaire de 57 questions (47 de type fermé à réponses uniques ou ordonnées et 10 de type ouvert) réparties selon trois axes (voir en annexe) :

– 30 questions concernent l'organisation des conditions de l'étude (lieux d'étude à la maison, gestion du temps et des moments de travail, régulation du travail personnel, etc.) ;

– 14 questions précisent le travail plus spécifique de l'élève en mathématiques et en histoire ;

– 13 questions définissent les positions des élèves interrogés (âge, classe, sexe, rang, activités extrascolaires, etc.).

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

– Limites du questionnaire

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

Résultats

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

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

L'organisation des conditions de l'étude à la maison, du point de vue de l'élève

L'enquête montre que sur 90 % des élèves qui déclarent faire leurs devoirs à la maison, 74 % d'entre eux choisissent des lieux individuels (chambre) plutôt que des lieux de vie commune (cuisine, salle à manger, salon, etc.), et 50 % des élèves affirment travailler dans le silence.

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

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

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

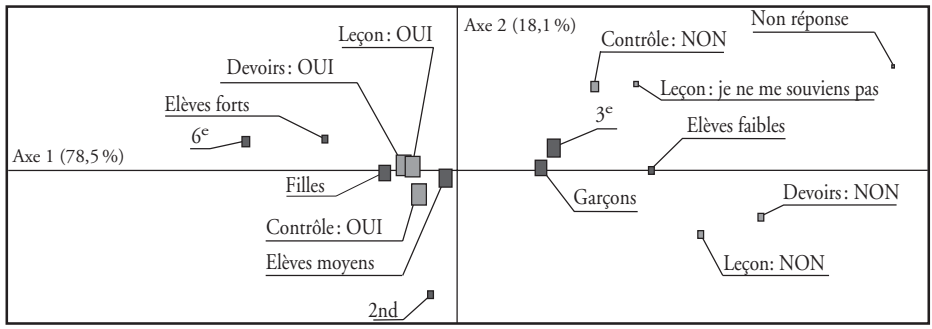
De même, l'autoévaluation par les élèves d'un volume horaire consacré à leur travail personnel ne laisse apparaître que très peu de différence entre les élèves de collège. En revanche, une différence spectaculaire oppose ces mêmes élèves de collège aux élèves de lycée : ces derniers déclarent un volume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

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

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

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

Autre exemple, sur les 93 % des élèves qui déclarent s'être toujours ou presque toujours acquittés de leur travail, on remarque que ces déclarations relèvent de 96 % des élèves forts et de 83 % des élèves faibles. Mais là encore, après s'être assuré que tous les élèves interrogés avaient à fournir un travail effectif en mathématiques et en histoire (leçons, devoirs et contrôles), on constate que tous ne répondent pas de manière identique aux questions posées. Si 80 % répondent par l'affirmative, y compris les élèves faibles, un certain nombre d'entre eux déclarent ne pas s'en souvenir. L'analyse factorielle ci-dessous (figure 1) montre une répartition différentielle significative.



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

Figure 1 – Positions d'élèves et conscientisation du travail à faire

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

Les gestes de l'étude des mathématiques dans le SDA

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

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

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

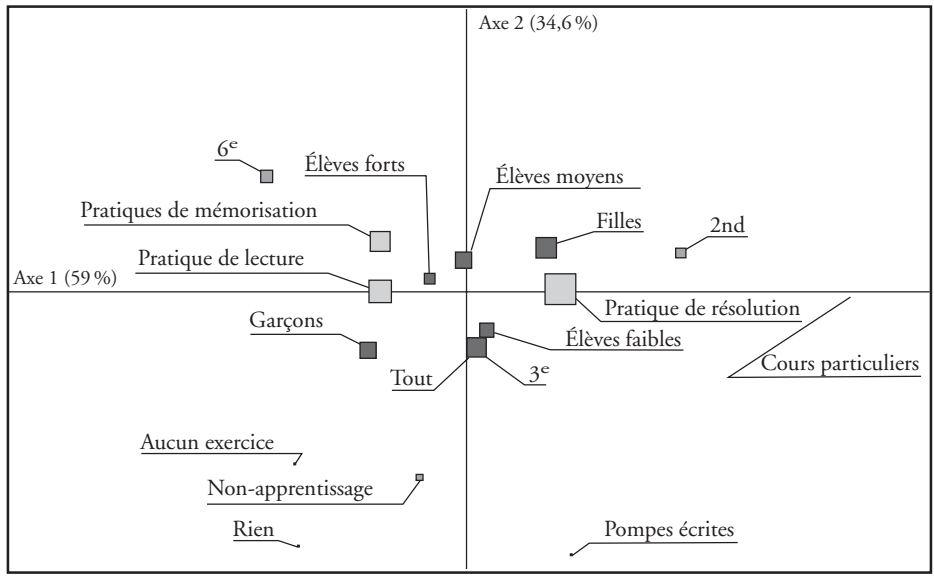
Cependant, si ces pratiques sont massivement déclarées par les élèves – les pratiques de « non travail » restant très en marge de la moyenne des déclarations –, elles se distribuent différemment selon les positions d'élèves occupées dans l'espace scolaire.

Les différences les plus marquantes entre les modes de travail déclarés opposent, là encore, les collégiens aux lycéens, et particulièrement les élèves de la classe de 6e année aux élèves de la classe de 10e année. Si pour les premiers, s'acquitter à la maison de son travail en mathématiques correspond essentiellement à des pratiques de mémorisation où il convient d'apprendre la leçon « par cœur », cela équivaut,

pour les lycéens, à résoudre divers exercices. Ils déclarent alors, de manière significative, résoudre régulièrement les exercices d'application donnés par l'enseignant en les associant aux propriétés mathématiques et refaire les exemples corrigés du livre afin de vérifier la justesse de leurs démarches ou de leurs calculs. De même, pour préparer un contrôle ou pour le réviser, ils affirment avoir systématiquement recours à des pratiques de résolution ou de reprises d'exercices, refaisant tous les exercices effectués en classe et d'autres, non traités en cours. Ces pratiques et techniques d'étude sont également déclarées par les filles, bien que de manière moins significative que pour les lycéens. Le discours portant sur les exercices est également présent dans les déclarations masculines, exception faite de la préparation du contrôle, où seule une lecture de ces exercices semble suffire.

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

L'analyse factorielle de correspondance (figure 2) montre que cette répartition est marquée par des positions d'élèves qui leurs sont affectées, de fait ou légalement, par l'institution scolaire.



La dépendance est très significative (chi² = 147,23, ddl = 56,1, 1-p = > 99,99 %).

Figure 2 – Répartition différentielle des pratiques de l'étude personnelle

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

Par ailleurs, l'expression de ces styles peut varier selon que les élèves sont dans des moments ordinaires de l'étude ou dans un moment héroïque. Le premier moment, inscrit dans la durée de la séquence, s'oppose au second, plus ponctuel et vécu par les élèves comme un contrôle du travail personnel qu'ils ont fourni tout au long de l'apprentissage. Si cette distinction met en évidence des modes de travail différents selon des positions d'élèves, elle souligne, de nouveau, la prépondérance de cette dimension temporelle dans la question des devoirs à la maison ou, du moins, dans ce que les élèves veulent bien en dire. En effet, ces déclarations montrent que le travail personnel hors institution scolaire est défini selon une double temporalité : une temporalité fonctionnelle, étroitement liée aux tâches à effectuer, permettant la construction de savoirs, et une temporalité chronologique, en termes de gestion de l'avancée d'un temps auxiliairement didactique, marqué par le passage et le défilement d'objets de savoir (Chevallard, 1999). Il s'agit d'un temps créé avec du savoir qui ouvre puis qui s'inscrit dans l'univers des connaissances. Or, là encore, on est amené à constater que cette double temporalité n'est pas assumée de manière identique par tous les élèves et qu'elle est donc dépendante des positions que chacun occupe.

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

La perception que les élèves ont de ce qu'est « faire des mathématiques » est liée aux positions qu'ils occupent dans l'espace scolaire. C'est ce que montrent les résultats obtenus par le questionnaire. Mais elle est également liée à la perception qu'en a l'enseignant, ce qui renvoie à la nécessité de considérer la classe de mathématiques comme une institution qui offre un espace social aux coopérations et aux compétitions, relativement à l'étude et à la production de savoir (Mercier, 2002). À en croire ce que déclarent les élèves, on peut alors supposer qu'ils vont s'approprier et interpréter le projet d'enseignement des mathématiques de manière différentielle. En classe, les bons élèves pensent que le professeur résout des problèmes en faisant des mathématiques, alors que les élèves faibles pensent que l'enseignant fait des mathématiques en résolvant publiquement des exercices. Dans le premier cas, les élèves considèrent que l'enseignant montre ce qu'il y a à apprendre ; dans le deuxième cas, ils considèrent que l'enseignant montre ce qu'il y a à faire. Ce « malentendu » est probablement un indice pertinent pour comprendre comment se construisent les inégalités dans et hors de l'institution scolaire (Bautier et Rochex, 1998 ; Chevallard, 1999).

À ce stade de la recherche se pose alors la question de savoir si ces différences sont exclusivement liées à des positions d'élèves ou si elles dépendent étroitement des disciplines scolaires et des gestes de l'étude qu'elles produisent. Pour y répondre, nous présentons ici quelques résultats construits à partir des déclarations d'élèves concernant leur travail personnel dans une autre discipline que les mathématiques.

Les gestes de l'étude de l'histoire dans le SDA

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

Les résultats de l'enquête tendent à montrer, par exemple, que les élèves, quelles que soient les positions qu'ils occupent au sein de la classe, accomplissent leur travail personnel en histoire essentiellement à l'occasion d'un contrôle annoncé ou d'un travail expressément exigé de l'enseignant. Les moments ordinaires de l'étude d'une leçon d'histoire sont donc quasiment inexistants au profit des moments plus héroïques ou vécus comme tels par les élèves interrogés.

Par ailleurs, ces moments sont particulièrement investis par une pratique qui semble commune à la plupart des élèves et qui consiste, pour l'essentiel,

à apprendre par cœur toute ou une partie de la leçon. Ceci est particulièrement significatif des élèves de la classe de 6e année par opposition aux élèves de la classe de 10e année qui, après avoir appris toute la leçon, affirment compléter leur apprentissage par un travail d'écriture consistant à écrire le plan de la leçon et à commenter ou à réciter oralement le détail de chaque partie écrite. Les déclarations des élèves de la classe de 9e année, bien que statistiquement peu significatives, vont plutôt dans le sens d'un travail effectué essentiellement lorsque l'enseignant le signifie explicitement. Dans ce cas, ils déclarent accorder de l'importance à la mémorisation des mots clés, des définitions, des dates, des biographies ainsi qu'aux idées essentielles signifiées dans le livre.

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

Bien que le rang scolaire n'intervienne pas de manière significative dans cette question de l'étude de l'histoire, les bons élèves sont plus nombreux à déclarer apprendre systématiquement leur leçon par cœur et à tenter de la réécrire de mémoire pour s'assurer de leurs connaissances, alors que les élèves faibles déclarent ne pas apprendre régulièrement les concepts historiques abordés durant la séquence d'apprentissage ; ce qui ne signifie pas pour autant une absence de travail. En effet, ces élèves disent vérifier leurs acquis durant les moments héroïques, et ce, en rédigeant des réponses aux exercices posés dans le livre ou en commentant oralement des documents de natures diverses. Comme pour les mathématiques, même si la différence n'est pas significative entre les déclarations des bons élèves et des plus faibles, on constate cependant que les bons élèves travaillent avec plus de régularité que les autres, sans véritable coupure dans leur univers quotidien de travail.

Discussion des résultats

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

Des pratiques communément partagées et déclarées par les élèves

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

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

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

Des dépendances significatives entre gestes de l'étude et positions d'élèves

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

Les résultats de l'enquête montrent que le rapport à l'obligation de travailler se décline différemment selon la manière de concevoir ce que l'on a à faire chez soi des cours effectués en classe et, parallèlement, ce que l'on a à faire en classe

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

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

Conclusion

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

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

L'ensemble de ces résultats valide notre hypothèse générale selon laquelle le système didactique n'est pas un système accessoire, utilisé en second lieu à titre

de secours, mais bien un système à part entière, qui s'articule au système didactique principal pour en augmenter la force d'étude ou les dispositions à l'étude.

Ce premier aspect d'analyse des résultats au questionnaire mérite d'être poursuivi dans une réflexion plus large, où le travail personnel de l'élève est envisagé dans ses relations constitutives avec le travail en classe. Dans cette deuxième partie du travail (non présentée ici), il conviendra alors de mieux caractériser ce qui fait la différence, du point de vue des élèves, quant aux modes de mises en rapport qu'ils effectuent ou non entre ces deux espaces, l'un public et encadré, contrôlé, l'autre privé, mais en rapport de dépendance avec le premier (Félix, 2002*a*, Joshua et Félix, 2003).

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

Notes

1 L'ensemble des autres disciplines non présentes à l'examen est évalué en contrôle continu sur une période de 2 ans (4e et 3e).

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

Abstract – This article uses an anthropological didactic perspective to contribute to a description and an understanding of children's homework activities that are done at home. What work is required of students? How do they organise their work at home? A survey, using a questionnaire administered to 600 students, was used to construct a typology of ways students accomplished their study outside of school. The initial results show the pertinence of examining questions about studying through knowledge areas involved and the possible specificity of various school disciplines that organize and produce specific study practices.

Resumen – Inscripto dentro de una perspectiva antropológica de la didáctica, el presente artículo contribuye a la descripción y a la comprensión de lo que hacen los alumnos en sus casas para cumplir con los deberes escolares. ¿ En que consiste el trabajo personal de los alumnos ? ¿ Como organizan el trabajo en casa ? Gracias a una encuesta realizada con un cuestionario distribuído a 600 alumnos, se intenta construir una tipología de los modos de trabajo utilizados por estos para organizar el estudio fuera de la escuela. Los primeros resultados obtenidos ponen el acento sobre la pertinencia de encarar esta cuestión a través

de los conocimientos en juego y la posible especificidad de las disciplinas escolares que organizan y producen diferentes prácticas de estudio.

Zusammenfassung – Der gegenwärtige Artikel, der die Didaktik unter einem anthropologischen Aspekt betrachtet, will einen Beitrag zu der Frage leisten, wie die Schüler zu Hause ihre Schulaufgaben erledigen. Worin besteht die individuelle Arbeit der Schüler eigentlich? Wie organisieren sie die Erledigung der verschiedenen Hausaufgaben? Mit Hilfe eines Fragebogens, der an 600 Schüler verteilt wurde, haben wir versucht, eine Arbeitstypologie zu erstellen, die beschreibt, wie die Schüler außerhalb des Unterrichts ihr Aufgabenpensum organisieren. Aus den vorläufigen Ergebnissen geht hervor, dass unsere Fragestellung in Zusammenhang mit der Spieltheorie sowie der fächerspezifischen Organisation, die der Aufgabenpraxis zu Grunde liegt, behandelt werden muss.

Références

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Bauthier, E. et Rochex, J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens.* Paris : Armand Collin.

Bosch, M. et Chevallard, Y. (1999). Ostensifs et sensiblité dans l'activité mathématique. *Recherches en didactique des mathématiques*, *19*(1), 77-124.

Brousseau, G. (1981). Problèmes de didactique des décimaux. *Recherches en didactique des mathématiques*, *2*(3), 37-127.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Caille, J.P. (1993). Vie quotidienne des élèves en difficultés scolaires au collège. *Éducation et formation*, *36*, 55-64.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.

Chevallard, Y. (1992). *Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique*. *Recherches en didactique des mathématiques* (Vol. 12/1, p. 73-112). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, *19*(2), 221-266.

Coëffic, N. (1998). *Parcours scolaires au collège et au lycée*. Note d'information 98-01. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et direction de l'Évaluation et de la prospective, DEP.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éditions du Seuil.

Dupin, J.J. et Johsua, S. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (1995). *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics de collège. *Les Cahiers de l'Irédu*, *59*, 3-227.

Fabre-Cornali, D. et Stéfanou, A. (1996). *Les méthodes de travail des élèves à la fin du collège. Note d'information 96-35*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et direction de l'Évaluation et de la prospective.

Félix, C. (2002*a*). *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*. Thèse de 3e cycle. Marseille : Université Aix-Marseille I.

Félix, C. (2002*b*). *Le travail personnel chez des collégiens*. Résumés des contributions pour la 6e Biennale de l'éducation et de la formation, débats sur les recherches et les innovations. Paris : Institution nationale de la recherche pédagogique (INRP).

Felouzis, G. (1994). *Le collège au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.

Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège.* Note d'information 97-26. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et direction de l'Évaluation et de la prospective.

Guillaume, F.R. et Maresca, B. (1995). *Le temps de travail des élèves hors de la classe*. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC).

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

Johsua, S. et Félix, C. (2003). Le travail à la maison, un milieu pour l'étude. *In* A. Mercier, M.L. Shubauer-Léoni et G. Sensevy (dir.), *Vers une didactique comparée* (p. 89-97). Paris : Institution nationale de la recherche pédagogique (INRP).

Larue, R. (1995). Le travail personnel des élèves en dehors de la classe. *Éducation et formation*, *44*, décembre, 5-9.

Mercier, A. (2002). L'observation du travail des élèves, quels en sont les objets élémentaires et comment peut-on les produire ? *Actes du colloque « Journées franco-québécoises »* (p. 147-173). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Mercier, A., Sensevy, G. et Schubauer-Léoni, M.L. (2000). How social interactions within a class depend on the teacher's assessment of the students'various mathematical capabilities. *ZDM Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, *2005*, 126-130.

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

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, *112*, juillet-août-septembre, 85-119.

Schubauer-Léoni, M.L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. *In* C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au delà des didactiques, le didactique* (p. 159-189). Bruxelles : De Boeck.

Stéfanou, A. (1997). *Les méthodes de travail des élèves en fin de 6e.* Note d'Information 97-33. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et direction de l'Évaluation et de la prospective.

Terrail, J.P. (1997). La supériorité scolaire des filles. *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 37-52). Paris : La Dispute.

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

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Lille : Atelier de reproduction des thèses.

ANNEXE

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

27. Avais-tu des contrôles cette semaine ?

1. Oui 2. Non

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

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

Ordonnez 3 réponses └┘└┘└┘└┘└┘└┘└┘└┘

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

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

Ordonnez 3 réponses └┘└┘└┘└┘└┘└┘└┘└┘

52. Si tu apprends ta leçon en mathématiques :

1. Tu lis ton cours sur le cahier.
2. Tu recherches sur le livre la leçon correspondante et après tu lis le cours.

3. Tu fais des exercices d'application avant ou après avoir lu la leçon.
4. Tu refais les exemples du livre (exercices corrigés).
5. Tu ne refais aucun exercice.
6. Tu n'apprends pas ta leçon.
7. Tu fais tout cela pour chaque leçon.
8. Tu te fais aider en prenant des cours particuliers.

Ordonnez 3 réponses └┴┴┴┴┴┴┴┘

---

53. Quand tu apprends ta leçon de mathématiques :

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

Ordonnez 3 réponses └┴┴┴┴┴┴┴┘

---

54. Lorsque tu prépares un contrôle de mathématiques :

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

Ordonnez 3 réponses └┴┴┴┴┴┴┴┘