
Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs

Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes

Université Toulouse Jean-Jaurès
5 Allée Antonio Machado
31100 Toulouse
France
remi.bonasio@laposte.net
veyrunes@univ-tlse2.fr

RÉSUMÉ. *Parmi les pratiques sociales qui lient les parents à l'école, les « devoirs » occupent une place importante (Glasman et Besson, 2004). Ils sont cependant source de difficultés tant pour les enfants, surtout les plus socialement fragiles, que pour les parents (Kakpo, 2012 ; Rayou, 2009). La recherche présentée analyse cette pratique dans le cadre de l'anthropologie cognitive et plus particulièrement à partir du programme du cours d'action (Theureau, 2006). Une situation de réalisation des devoirs par un enfant âgé de 9 ans, aidé par sa mère, est étudiée ainsi qu'un temps de classe se déroulant le même jour avec le même enfant. Dans ces situations qui se déroulent dans des espaces/temps différents, sont analysés les modes d'articulation de l'activité de l'enseignant et de la mère d'élève en mettant en évidence les liens entre cette dynamique et celle des apprentissages que réalise (ou non) l'enfant. Nous montrons ainsi en quoi ces dimensions collectives de l'activité participent d'une construction des difficultés scolaires chez cet enfant mais également en quoi cette analyse peut revêtir un intérêt en terme de prévention du décrochage scolaire*

MOTS-CLÉS : *devoirs, activité collective, relation parents-enseignants, apprentissages*

1. Introduction

Malgré leur omniprésence dans les pratiques éducatives, les devoirs ont fait l'objet de peu de recherches dans le monde francophone (Bonasio et Veyrunes, 2014 ; Rayou, 2009). Ils sont fréquemment dénoncés comme étant porteurs d'inégalités scolaires. C'est ainsi qu'à l'école primaire française, une loi datant de 1956 interdit aux enseignants de donner du travail écrit à faire à la maison (MEN, 1956). Malgré cette interdiction, les enseignants continuent d'en prescrire aux élèves (Glasman et Besson, 2004) et une majorité des familles les plébiscitent, notamment celles qui seraient les premières victimes de cette pratique. Ces paradoxes apparents font des devoirs un objet privilégié pour étudier les liens complexes qu'entretiennent les espaces scolaires et familiaux ainsi que les apprentissages que réalisent les enfants entre ces deux « mondes ». C'est dans cette optique que la sociologie critique tente de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans cette pratique qui favoriseraient des processus de construction de la difficulté scolaire chez les enfants issus des familles populaires (Kakpo, 2012 ; Rayou, 2009). La recherche présentée ici s'intéresse aux devoirs en les considérant comme une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs, dans une perspective d'anthropologie cognitive. Elle est conduite dans le cadre du programme scientifique et technologique du cours d'action (Theureau, 2006). Elle vise à mettre en évidence, à partir de l'analyse de l'activité située d'un enfant, de sa mère et de son enseignant, les dimensions collectives de cette activité au cours de laquelle cet enfant, ainsi que des objets techniques circulent entre deux espaces/temps : celui de la classe et celui de la famille. L'analyse, en privilégiant le point de vue des acteurs, s'intéresse aux significations qu'ils construisent dans l'activité, et plus particulièrement concernant les objets techniques. Cette analyse vise à identifier, en situation, les dynamiques collectives qui contribuent à la construction des difficultés d'apprentissages des élèves et participent du décrochage scolaire. Elle débouche en outre sur des propositions relatives aux modalités de prises en charge des apprentissages scolaires d'un même enfant par plusieurs intervenants.

2. Les devoirs : une activité collective

Bien que relativement récents, les travaux francophones sur les devoirs tentent d'appréhender cette pratique en tenant compte des différents espaces dans lesquels elle se développe, et donc des différents acteurs qui y sont engagés. La plupart de ces travaux se focalisent sur les relations qu'entretiennent les espaces familiaux et scolaires bien que les espaces péri-scolaires et extra-scolaires (dispositifs d'aide aux devoirs, d'accompagnement à la scolarité, de soutien scolaire) soient également étudiés (Glasman et Besson, 2004 ; Rayou, 2009). Certains travaux en sociologie tentent d'établir des liens entre l'articulation de ces différents espaces et la qualité des apprentissages que les enfants y réalisent. Ils montrent notamment comment la gestion du travail scolaire en dehors de l'école fait l'objet d'une très forte implication des familles populaires et que cela n'est pas sans poser de problème d'apprentissage chez les enfants (Kakpo, 2012 ; Lahire, 1995 ; Rayou, 2009). En effet, l'espace familial et l'école y apparaissent comme étant souvent traversés par des logiques différentes dont sont victimes enfants et parents des milieux populaires, ce qui n'est pas le cas des familles les plus proches de l'univers culturel scolaire. Dans la pratique, cela se traduit par la construction de significations différentes sur des mêmes objets selon les acteurs, ce qui est source de malentendus sociocognitifs propices à la construction de la difficulté et du décrochage scolaire chez les enfants et les jeunes. Dans ces travaux, les devoirs sont considérés comme une pratique à la frontière des espaces éducatifs où circulent des savoirs (Maulini, 2000) ainsi que l'enfant qui devient un *go-between* (Perrenoud, 1997), c'est à dire à la fois message et messenger entre ses parents et enseignants. Cette frontière y est essentiellement perçue comme un lieu de conflits dans lequel la forme scolaire (Vincent, 1994) affirme sa suprématie et aurait tendance à coloniser d'autres espaces éducatifs et notamment l'espace familial. Certains auteurs nomment « externalisation » (Kherroubi, 2009) ce processus qui consiste à renvoyer en dehors de l'école une partie du travail scolaire, que cela se fasse explicitement en donnant des devoirs par exemple ou plus implicitement en renvoyant certains apprentissages à la responsabilité de l'enfant lui-même, dans un « ailleurs indéfini ». Le point de vue historique permet alors de se rendre compte d'un glissement sémantique : le terme de « devoir » est actuellement associé aux « devoirs à la maison », ce qui était peu le cas avant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle (Poucet, 2008). Les devoirs désignaient la part de travail personnel

que les élèves avaient à réaliser au sein même de l'école, en classe ou dans des études encadrées. Cela a incité certains chercheurs à s'intéresser aux devoirs en considérant particulièrement les liens entre le travail personnel que réalisent les élèves en classe et en dehors de la classe. Félix (2002), à partir d'une approche didactique, montre ainsi comment les élèves les plus en difficultés, lorsqu'ils se retrouvent en situation de travail personnel en dehors de l'école, font peu de lien avec le travail réalisé en classe contrairement aux élèves qui réussissent.

La recherche présentée prolonge ces travaux qui se focalisent sur les dimensions collectives de la pratique des devoirs et qui tiennent compte des apprentissages qu'y réalisent (ou non) les élèves. Elle adopte cependant un point de vue relativement différent en procédant d'une analyse de l'activité lors d'une séance de classe et de la réalisation des devoirs dans l'espace familial, en privilégiant le point de vue des acteurs, un enfant, sa mère et son enseignant, et en accordant une place importante à la présence des objets techniques (exercices, leçons, cahier de texte). Elle vise également, à terme, la conception de dispositifs de formation à destination des acteurs éducatifs (parents, enseignants et animateurs périscolaires), prenant appui sur les analyses préalables de l'activité. Des résultats sont ainsi présentés et analysés à travers leurs portées heuristique et transformative. Dans ce cadre, nous nous demandons en quoi la dynamique de l'activité collective des différents protagonistes engagés dans les devoirs (adultes, enfant et objets techniques), est-elle susceptible d'expliquer la construction des difficultés chez l'enfant ?

3. Analyser l'activité lors des devoirs

3.1 Cadre théorique

Le programme scientifique et technologique du cours d'action (Durand, 2008 ; Theureau, 2006) s'intéresse à l'activité située des individus au travail. Il vise la compréhension des situations et conçoit à partir de leur analyse des dispositifs techniques potentiellement porteurs de transformations de ces situations, de manière à les rendre plus viables et efficaces pour les acteurs. Parmi les postulats qui sous-tendent ce programme de recherche, celui de l'énaction (Varela, Thompson et Rosch, 1993) occupe une place particulièrement importante. Selon, ce concept, les individus sont autonomes dans le sens où ils ont la capacité de produire leur propre organisation. Ce processus s'établit en lien avec l'environnement (humain et matériel), mais de manière asymétrique puisque l'individu prend de son environnement ce qui lui paraît pertinent pour agir. Cette dynamique s'accompagne en permanence d'une conscience pré-réflexive (Theureau, 2006) chez l'acteur, à laquelle celui-ci peut avoir directement accès moyennant des conditions favorables. Cette conscience pré-réflexive réfère à tout ce qui est montrable, commentable, racontable et mimable par l'acteur dans la situation, c'est à dire à la construction des significations dans l'action. Le programme de recherche du cours d'action postule également que l'activité est cognitive dans le sens où elle est porteuse à tout instant de construction de significations, et incarnée car elle s'accompagne d'un vécu corporel et émotionnel. Ces deux derniers points, qui réfèrent à l'apprentissage, invitent à donner toute leur place aux dimensions techniques et culturelles de l'activité humaine. Dans cette optique, la notion d'appropriation (Poizat, 2014 ; Theureau, 2011 ; Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014) des objets techniques est particulièrement importante et vient se substituer à celle d'apprentissage. En effet, il ne s'agit plus d'envisager l'apprentissage comme une intériorisation ou une construction de savoirs abstraits mais comme une intégration des objets (ainsi que des dispositifs et des connaissances) au « monde propre » puis, progressivement, au « corps propre » et à la « culture propre » de l'acteur. Ces conceptions invitent à documenter l'activité individuelle en croisant des données d'observation de l'acteur en situation (« données en 3^{ème} personne ») et des données « en première personne » tout en accordant un primat aux significations que construisent les acteurs eux-mêmes dans l'action. Dans ce cadre, l'activité collective est analysée à partir de « l'articulation collective des cours d'action des acteurs munis de leurs interfaces » (Theureau, 2006). Cette notion d'interface désigne « toutes les médiations spatiales et techniques par lesquelles passent les interactions entre les individus » (Ibid.) : elle implique donc notamment les supports matériels lorsque les acteurs sont en co-présence, mais également lorsque les activités s'inscrivent dans des espaces-temps différenciés mais ayant en commun des objets (par exemple, en ce qui concerne les devoirs, le cahier de texte qui circule entre la classe et l'espace familial). L'articulation des activités individuelles est analysée à partir des

phénomènes de convergence ou de divergence entre les cours d'action des différents acteurs (Veyrunes et Saury, 2009). Ils sont articulés dans la mesure où l'activité d'un acteur est significative pour un autre et modifie son activité. Il y a convergence lorsque l'attitude telle qu'elle est significative pour un acteur correspond à ce qu'il attend et à ses préoccupations du moment ; il y a divergence dans le cas inverse. L'environnement étant porteur de composantes humaines et matérielles, il est important de donner toute leur place aux objets techniques. Cette conception du collectif peut être rapprochée de la « théorie de l'acteur réseau » (Latour, 2006). En effet, cet auteur propose une description du social à partir d'« associations durables », dont la taille est variable et qui lient différents acteurs, qu'ils soient humains ou non humains (selon la terminologie de l'auteur). Il s'agit d'une « chaîne d'actions où chaque participant est traité à tous égards comme un médiateur » (Ibid., p.189). L'action est première puisque chaque individu ne peut y être passif. Chaque maillon de la chaîne agit tout en étant agi par les autres. Analyser ces réseaux implique donc de s'intéresser au cours d'action de chaque acteur, à leur articulation avec les autres acteurs, et de tenter de suivre leur histoire afin de ne pas enfermer l'analyse du collectif ni dans ce qui se donne à voir immédiatement, c'est à dire les interactions locales dans un espace/temps donné, ni dans des conflits de rôles ou de pouvoir entre entités socialement et historiquement construites dont les acteurs ne seraient que des transmetteurs passifs.

3.2 Cadre méthodologique

Les devoirs sont ainsi analysés dans cette étude de cas comme une activité collective se déroulant dans deux espaces/temps différents avec un même enfant (Medhi, âgé de 9 ans et scolarisé en classe de CE2¹), des mêmes objets (notamment une leçon et un exercice) et deux adultes (la mère de l'enfant et l'enseignant). Tout cela se déroulant le même jour. Des observations filmées ont été effectuées selon la temporalité suivante (Tableau 1).



	1. Classe (lundi 10 juin)	2. Espace familial (lundi 10 juin)
Épisodes étudiés	 Séance d'orthographe / écriture des devoirs	 Réalisation des devoirs
Observations	Observation vidéoscopée	Observation vidéoscopée
Séances en autoconfrontation	Enseignant	Mère d'élève et « instruction par l'enfant » avec Medhi
Données recueillies	Enregistrements vidéo en classe Verbatim de l'autoconfrontation	Enregistrements vidéo dans l'espace familial Verbatim de l'autoconfrontation et de l'instruction par l'enfant

Tableau 1. Cadre méthodologique d'étude de l'activité collective dans la pratique des devoirs

Chacun des enregistrements a été immédiatement suivi d'une séance dite en « autoconfrontation » au cours de laquelle l'acteur a été placé face au film de son activité et a été amené à la commenter. Il s'agissait de permettre à l'acteur de se remettre dans la situation et

1 Cours élémentaire 2ème année : dans le système éducatif français, cette classe comprend des élèves âgés de 8 à 9 ans.

d'accéder à sa conscience pré-réflexive. Deux types de données complémentaires ont été exploitées pour documenter l'activité individuelle : 1) les observations filmées des comportements et verbalisations des acteurs en situation ; 2) les verbalisations de l'acteur lors de la séance d'autoconfrontation. L'intégralité de ces séances a été retranscrite. Cela a permis de construire un tableau à deux volets mettant en vis-à-vis ces deux types de données, comme permet de l'illustrer l'exemple suivant (Tableau 2) :

Verbalisations lors de la réalisation des devoirs	Verbalisations lors de la séance en autoconfrontation
<i>Mère : Je pense que tu as une petite erreur. Mais on va vérifier le cahier, je suis pas très sûre. (elle cherche le cahier dans le cartable de Medhi).</i>	<i>Mère : Je regarde s'il avait sa leçon, parce qu'il m'avait pas dit s'il avait sa leçon. Donc je sors les cahiers, et c'est là qu'il me dit qu'il n'a pas sa leçon.</i>
<i>Medhi : Ben c'est ça mon cahier (désigne le cahier de texte).</i>	<i>Chercheur : Qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ?</i>
<i>Mère : Tu as la leçon ? S'il te plaît je vais regarder. Je suis pas très sûre.</i>	<i>Mère : C'est que voilà... On est un petit peu (rires) embêtés là. Si j'ai pas les cahiers de leçons, je vais pas... Je vais pas pouvoir résoudre le problème. Le doute que j'ai quoi, parce que ça aurait été plus facile. Et à ce moment-là même lui qu'il puisse revoir un peu la leçon aussi. Ça n'aurait pas été du luxe.</i>
<i>Medhi : Non je l'ai pas. C'était dans le cahier de français que je l'avais fait et je l'ai pas.</i>	

Tableau 2. Extrait du tableau à deux volets de l'activité de Medhi et de sa mère à la minute 5'00

Les données ont été traitées par les chercheurs, à un premier niveau, à partir d'une analyse sémiologique qui permet de découper le flux de l'activité en signes (Theureau, 2006) et d'en reconstruire ainsi « l'histoire », c'est à dire le flux du cours d'action individuel. De ce fait, si cette reconstruction est bien l'affaire du chercheur, celui-ci maintient le primat à l'acteur. En effet, la description que fait celui-ci de son activité pré-réflexive est jugée pertinente et fiable pour l'analyste. Chaque signe analysé, dont l'empan temporel peut varier de quelques secondes à quelques minutes, a été documenté de façon à faire apparaître : a) les préoccupations, émotions, attentes de l'acteur ; b) l'élément significatif pour lui dans l'environnement, qui déclenche son action ; c) ce que fait/pense l'acteur et enfin d) les connaissances qu'il mobilise et actualise dans l'action : les connaissances n'étant pas entendues au sens limité du contenu disciplinaire (orthographe grammaticale) lié aux situations investiguées mais, de façon plus large, aux éléments de la culture de l'acteur mobilisée dans l'action.

L'exemple ci-dessous (Tableau 3), illustre la documentation de l'un des signes du cours d'action de la mère de Medhi correspondant au verbatim ci-dessus (Tableau 2) :

Quel est l'élément significatif pour elle qui déclenche son action ?	Les erreurs qu'elle pense voir dans l'exercice réalisé par Medhi.
Que fait la mère de Medhi ?	Elle demande à Medhi de sortir son cahier de leçons.
Quelles sont ses préoccupations, émotions, attentes ?	Se mettre en condition de pouvoir aider Medhi en vérifiant la règle dans le cahier de leçons. Pouvoir corriger le travail de Medhi. Comprendre la règle du choix entre « on » et « ont ». Sentiment de doute relatif aux réponses de Medhi. Faire en sorte que Medhi sorte le cahier de leçons pour pouvoir corriger l'exercice.
Quelles sont les connaissances qu'elle mobilise dans l'action ?	La règle du choix entre « on » et « ont » est difficile à retrouver. La leçon permet d'aider à la correction de l'exercice.

Tableau 3. Exemple de documentation du cours d'action de la mère de Medhi

Les séances en autoconfrontation avec de jeunes enfants posent plusieurs problèmes : 1) leurs capacités langagières, moins développées que celles des adultes, limitent les possibilités d'expression et de description de leur expérience ; 2) leurs capacités sociales et communicationnelles limitent les possibilités de compréhension de la situation de recherche et du statut du chercheur ; 3) les différences de statut entre l'enfant et l'adulte génèrent des phénomènes de domination peu propices à l'expression sincère des enfants (Danic, Delalande et Rayou, 2006). Une méthode a été élaborée afin de permettre l'accès à la part montrable, commentable et racontable de l'activité. Elle a été appelée méthode d'« instruction par l'enfant ». Elle visait à engager un jeu de rôle avec Medhi tout de suite après qu'il ait réalisé ses devoirs. Au cours de cette situation, le chercheur jouait le rôle d'un camarade de classe fictif, absent ce jour-là. Il a donc été demandé à Medhi d'expliquer au chercheur ce qu'il fallait faire et de l'aider à réaliser les devoirs. Bien qu'en décalage avec la véritable situation de réalisation des devoirs, les ressemblances entre les deux situations ont permis d'accéder à des « données en 1^{ère} personne » de Medhi, et de documenter son activité. Par ce moyen, l'enfant a ainsi pu expliciter la procédure utilisée pour choisir entre les homophones « on » et « ont ». Cette analyse a permis ainsi de dépasser les limites d'une seule analyse des traces écrites.

Enfin, l'activité collective a été documentée dans chacun des espaces, à un deuxième niveau, à partir de l'articulation des cours d'action de Medhi et de l'adulte. Nous avons décrit ce qui, dans les préoccupations et attentes de chacun, divergeait et/ou convergeait lors d'épisodes au cours desquels les deux protagonistes étaient engagés dans des activités faisant intervenir des mêmes objets techniques : la leçon, l'exercice et le cahier de texte.

4. Présentation des résultats et analyse

Les résultats sont présentés selon l'espace dans lequel l'activité se déploie, à savoir : 1) la classe et 2) l'espace familial. Dans chacun de ces espaces, nous nous intéressons tour à tour à l'activité de l'adulte et à celle de l'enfant. Pour finir, l'activité collective est analysée en opérant un changement d'échelle, en envisageant l'articulation de l'activité de l'enseignant et de la mère de Medhi entre la classe et la maison.

4.1 Dans la classe

4.1.1 L'activité de l'enseignant

La situation investiguée en classe était organisée à partir d'un contenu disciplinaire d'orthographe grammaticale, à savoir la distinction entre les homophones « on » et « ont ». Cette séance s'est déroulée en trois temps : 1) un cours dialogué au cours duquel l'enseignant demande aux élèves de formuler ce qu'ils savent des homophones « on » et « ont », 2) un temps de copie de la leçon et 3) un exercice d'application de la leçon. En fin de journée, l'enseignant est revenu sur cette leçon et un autre exercice d'application lorsqu'il a donné les devoirs à effectuer pour le lendemain. Au cours de ces situations, à deux reprises, l'enseignant a demandé aux élèves de copier ce qu'il écrivait au tableau noir : au moment de la copie de la leçon puis de la prise des devoirs. Lors de ce temps de copie, il a manifesté deux attentes : a) que les élèves copient à l'identique en respectant les consignes de présentation et b) qu'ils restent calmes. Lorsqu'il a estimé que les élèves avaient terminé la copie de la leçon, l'enseignant leur a présenté une fiche sur laquelle figuraient les deux exercices qu'ils allaient avoir à réaliser. Le premier consistait à choisir entre les deux homophones « on » et « ont ». Il attendait pour cela que les élèves mobilisent la procédure écrite dans la leçon, à savoir remplacer « ont » par « avaient » pour savoir s'il s'agissait de l'auxiliaire « avoir ». Le deuxième exercice consistait à compléter les phrases par les homophones « a » ou « à », « son » ou « sont » (étudiés lors de séances antérieures) et « on » ou « ont ». Il a indiqué aux élèves qu'ils pouvaient, s'ils le souhaitaient, s'aider du cahier sur lequel ils avaient copié la leçon et se servir des affiches présentes au dessus du tableau, ainsi que de la leçon qui figurait sur la fiche de l'exercice (la fiche contenait en effet une partie leçon qui donnait également des explications sur la manière de choisir entre « on » et

« ont » en introduisant la possibilité de remplacer « on » par le pronom personnel « il »). Il considérait important de laisser les élèves se servir des supports de manière autonome. Pendant la réalisation de l'exercice par les élèves, il a corrigé individuellement le travail des élèves qui venaient le voir ou auprès desquels il s'est rendu. Lors de cet épisode, ses attentes principales étaient de mettre les élèves au travail et de gérer l'ordre dans la classe. Lors de la correction des exercices, il a indiqué d'un trait rouge si les réponses étaient justes ou fausses. Il s'est rendu compte que de nombreux élèves avaient des difficultés pour réaliser l'exercice.

4.1.2 L'activité de Medhi

Voici trois traces de l'activité de Medhi lors de cette séance de travail en classe (Figures 1, 2 et 3).

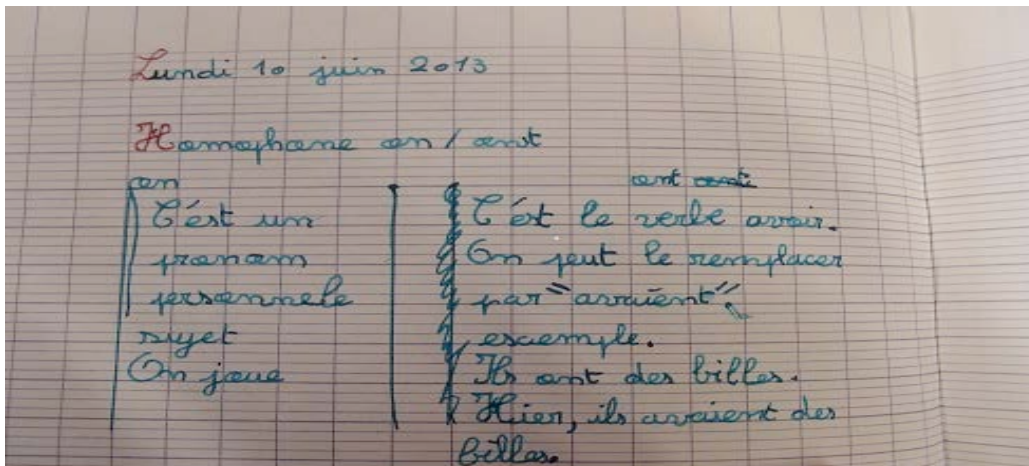


Figure 1. Leçon copiée par Medhi dans son cahier de français

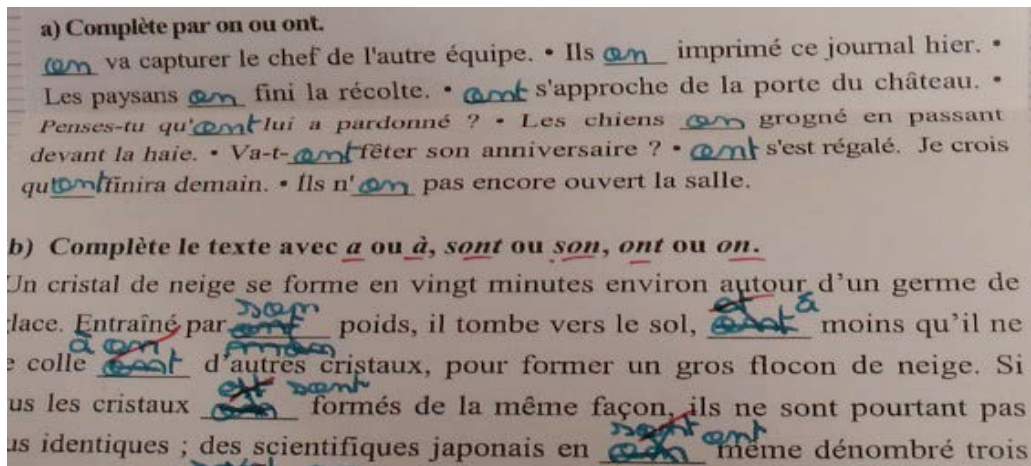


Figure 2. Exercices réalisés par Medhi en classe

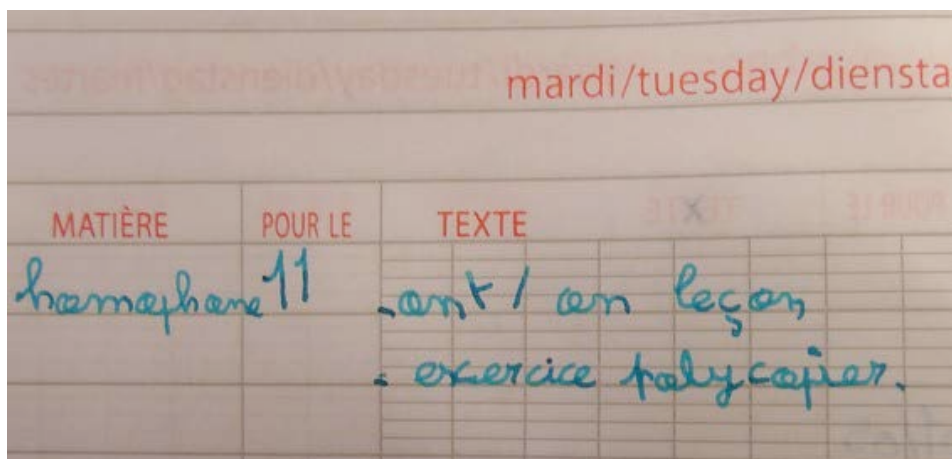


Figure 3. Devoirs copiés par Medhi dans son cahier de texte

Les traces de l'activité en classe de Medhi ont permis de dégager les éléments suivants :

Medhi a recopié quasiment sans erreur ce qui est écrit au tableau, en respectant les consignes de présentation (Figures 1 et 3).

Medhi a respecté les consignes de travail, pour autant, toutes ses réponses sont fausses (Figure 2). Nous avons pu donc conclure à une non appropriation de la leçon, en tout cas concernant ses liens avec la réalisation de l'exercice.

4.1.3 L'activité collective

Il est possible de décrire l'articulation des cours d'action de Medhi et de l'enseignant en termes de divergence et de convergence (Veyrunes, 2012 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2009). Il y a convergence en ce qui concerne les aspects formels du travail lié à la copie de la leçon ou des devoirs : l'enseignant souhaite que les élèves recopient ce qu'il écrit au tableau en respectant les consignes de présentation, ce que fait Medhi. Il y a divergence en ce qui concerne : a) les aspects méthodologiques liés à l'utilisation de la leçon pour réaliser l'exercice : alors que l'enseignant souhaite que les élèves utilisent la leçon pour réaliser l'exercice, Medhi ne le fait pas ; b) la procédure que l'enseignant souhaite que les élèves utilisent pour choisir entre « on » et « ont » : ce n'est pas celle employée par Medhi.

Partant du constat des difficultés rencontrées par Medhi à travers la réalisation de l'exercice, il est possible d'en trouver des éléments explicatifs dans la dynamique de l'articulation entre l'activité de Medhi, celle de l'enseignant et les objets techniques concernés. Nous en repérons trois.

Premièrement, la leçon et l'exercice sont liés par leur contenu (les homophones grammaticaux « on » et « ont ») : la réalisation de l'exercice nécessite une appropriation de la leçon. Pour autant, ces liens sont très peu explicités par l'enseignant, ils semblent transparents. Lorsqu'il présente l'exercice, il reformule certes les éléments de la leçon, mais sans faire explicitement référence à l'objet technique. Nous faisons l'hypothèse que cette absence d'explication a des effets sur l'activité de Medhi qui ne s'est pas approprié ces objets de manière à les lier.

Deuxièmement, la non utilisation du cahier de leçons par Medhi semble résulter de la liberté qu'offre l'enseignant de s'en servir ou pas. Cela est peut-être également accentué par le fait que l'enseignant évoque d'autres ressources disponibles pour réaliser l'exercice (les affiches et la nouvelle leçon sur la fiche photocopiée) qui, outre le fait qu'ils sont de nature et contenu pluriels, auront tendance à faire oublier le cahier de leçons dans cette accumulation de possibilités.

Troisièmement, lors du passage dans les rangs, l'enseignant indique des erreurs sur la fiche d'exercices (fig. 2) concernant uniquement le deuxième exercice, consacré à trois types

d'homophones et non spécifiquement ceux travaillés lors de la leçon. Il laisse ainsi les nombreuses erreurs de Medhi sans retour, ne donnant pas la possibilité à celui-ci de revenir sur ses erreurs à l'aide de la leçon. La dynamique collective de l'activité en classe ne permet pas à Medhi de s'approprier les objets leçons et exercice de manière à établir des liens entre les deux.

4.2 Dans l'espace familial

4.2.1 L'activité de la mère

Au début du temps de réalisation des devoirs, la mère de Medhi a demandé à son fils ce qu'il avait à faire. Lorsqu'il lui a répondu, elle lui a demandé de réaliser l'exercice d'abord tout seul. Sa préoccupation principale était que Medhi se mette au travail. Selon elle, s'il y avait un exercice, c'est qu'il y avait eu une leçon apprise en classe. Lorsque Medhi a terminé, elle a lu ce qu'il avait réalisé. Ses préoccupations principales étaient alors d'aider Medhi et de corriger son travail. Elle exprimait toutes ses difficultés à mobiliser les connaissances nécessaires. Elle a alors demandé à Medhi de sortir le cahier de leçons qui selon elle permettait de corriger l'exercice et d'apprendre ensemble. Medhi ne l'avait pas. Cela a amené sa mère à prendre le cahier de texte qui selon elle lui permettait de vérifier ce qu'il y avait à faire. La mère de Medhi a alors tenté de mobiliser des connaissances qui lui permettaient de corriger le travail : pour savoir si « ont » est l'auxiliaire avoir il est possible d'écrire la table de conjugaison de l'auxiliaire « avoir ».

4.2.2 L'activité de Medhi

Medhi a commencé ses devoirs en lisant ce qui était écrit dans le cahier de texte qui selon lui permettait de savoir ce qu'il y avait à faire et a commencé par la réalisation de l'exercice sur une feuille photocopiée qui se trouvait dans le cahier de texte. Il n'a pas utilisé le cahier de français, qui n'était pas dans son cartable et a réalisé l'exercice (Figure 4).

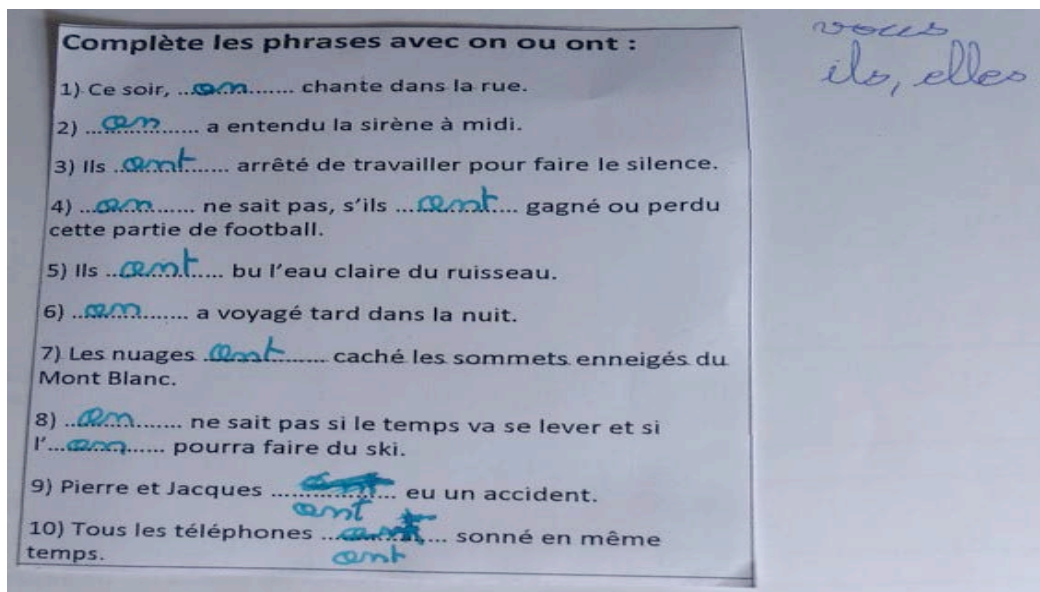


Figure 4. Exercice réalisé par Medhi dans l'espace familial

L'intégralité des réponses étant exactes, cela peut laisser penser que Medhi s'était approprié la leçon travaillée en classe. Pour autant, il a indiqué lors de l'entretien avec le chercheur qu'il avait mobilisé la procédure suivante : le choix entre « on » et « ont » peut se faire en fonction de la présence (ou non) de la lettre S à la fin du mot précédent. Cette règle lui a permis de réussir l'exercice

tel qu'il est construit. Medhi a également écrit (coin supérieur droit de la fiche) des pronoms personnels sujets qui réfèrent à une autre procédure qu'il a mobilisée lors de la réalisation de l'exercice : « utiliser les tables de conjugaisons ». Lors de la vérification de l'exercice par sa mère, sa préoccupation principale était d'obtenir la validation de ses réponses. Selon lui, « les adultes savaient ».

4.2.3 L'activité collective

Tout comme en classe, il est possible de décrire l'articulation des cours d'action de Medhi et de sa mère en termes de convergence et divergence.

Il y a convergence en ce qui concerne la correction du travail : Medhi est en attente d'une validation de son travail par sa mère et sa mère est engagée dans la correction de son travail.

Il y a divergence en ce qui concerne la procédure pour choisir entre « on » et « ont » : Medhi choisit l'homophone en fonction de la présence ou l'absence de la lettre S à la fin du mot précédent alors que sa mère utilise la table de conjugaison de l'auxiliaire « avoir ».

Il est intéressant à ce propos de noter que les interactions entre les deux acteurs amène Medhi à la fois à valider sa procédure (sa mère ne parvient pas à la contester) et à la faire cohabiter avec celle de sa mère qu'il s'approprie partiellement (la table de conjugaison).

Les difficultés de Medhi lors de la réalisation de l'exercice sont donc liées à la dynamique de l'articulation entre son activité, celle de sa mère et les objets techniques concernés. En l'absence du cahier de leçon, et au vu de la volonté de la mère de Medhi de l'aider dans la réalisation de ses devoirs, notamment en corrigeant l'exercice, celle-ci devient l'unique ressource pour Medhi qui cherche perpétuellement à obtenir la validation de son travail par sa mère. C'est ainsi qu'elle va tenter de mobiliser des procédures de choix entre « on » et « ont » que Medhi va s'approprier et mobiliser. C'est par exemple le cas de l'utilisation de la table de conjugaison de l'auxiliaire avoir. L'utilisation qu'en fait Medhi n'est pas adaptée à la réussite de l'exercice.

4.3 Entre la classe et l'espace familial

Dans cette section, l'activité collective est analysée en tenant compte, conjointement, des deux espaces auxquels les sections précédentes se sont intéressées : la classe et l'espace familial. Cette analyse opère donc un changement d'échelle temporelle et spatiale : il s'agit d'analyser l'articulation des cours d'action de l'enseignant et de la mère d'élève qui, même si ces deux acteurs ne se rencontrent pas, possèdent des interfaces communes : a) l'exercice et b) le cahier de texte. Il est bien entendu que l'enfant, c'est à dire ici Medhi, joue un rôle actif dans la circulation de ces objets.

L'exercice, présent dans le cahier de texte de Medhi, significatif pour sa mère, résulte de l'activité en classe à deux niveaux : a) il est distribué en classe par l'enseignant b) il est conçu de la même manière que celui qui a été réalisé en classe et concerne le même contenu scolaire. Dans ce cadre, il est possible d'établir des effets indirects de l'activité de l'enseignant sur celle de la mère de Medhi : l'organisation du travail des élèves en classe et en-dehors de la classe, telle qu'il la met en œuvre, implique une mise au travail de la mère d'élève. Il est cependant intéressant de noter que l'inverse n'est pas vrai : l'activité de l'enseignant n'est pas contrainte par celle de la mère d'élève. Il est également possible d'identifier des éléments d'une culture partagée entre les deux acteurs concernant l'exercice : le fait que la consigne, qui indique ce qui doit être fait, nécessite une attention particulière et que l'exercice doive être accompagné d'une leçon. Ce qui amène d'ailleurs la mère de Medhi à déplorer le fait de ne pouvoir l'utiliser lorsqu'elle s'est rendue compte que Medhi ne l'avait pas.

Le cahier de texte, également, est significatif pour la mère de Medhi. Il apparaît comme un moyen de savoir ce que Medhi est censé réaliser et par conséquent ce sur quoi doit porter son aide dans la réalisation des devoirs. Or, les traces de l'activité de Medhi dans ce cahier ont bien à voir avec l'activité de l'enseignant. Il y a donc bien, ici encore, effet indirect de l'activité de l'enseignant sur celle de la mère de Medhi.

5. Discussion : l'activité collective entre la classe et l'espace familial

Afin de formaliser les modes d'articulation entre les espaces scolaire et familial, nous proposons une modélisation de l'activité individuelle et collective lors des devoirs sous la forme d'un réseau (Latour, 2006) (Figure 5) :

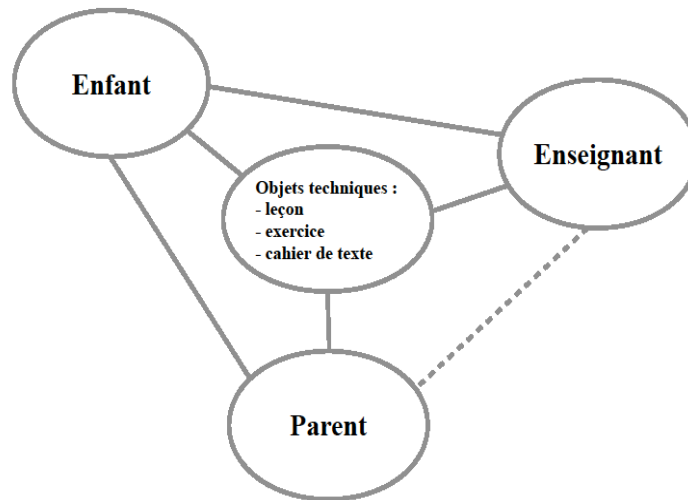


Figure 5. Les devoirs : une activité collective en réseau

Nous illustrons cette schématisation à travers trois exemples qui mettent en évidence l'activité des différents acteurs en direction des autres acteurs, situés ou non dans les mêmes espaces/temps et leur lien avec les apprentissages réalisés (ou non) par l'enfant.

Premièrement, la construction de significations sur la leçon par Medhi est source de difficultés lors de l'effectuation des devoirs dans l'espace familial. Pour le comprendre, il est important d'analyser l'histoire de cette construction en classe : comme nous l'avons souligné, Medhi ne se l'est pas appropriée de façon à la mobiliser lors de la réalisation de l'exercice et cela rend peu probable une mobilisation porteuse de réussite dans l'espace familial. Ces résultats convergent avec ceux de Félix (2002), pour qui les principales difficultés que rencontrent les élèves dans la réalisation de leur travail personnel trouvent leur source dans le travail réalisé en classe. Medhi, en classe, ne fait pas de lien entre la leçon écrite et la réalisation de l'exercice, et la dynamique de l'activité collective ne lui a pas permis de faire évoluer cela. Cette absence de structuration des liens est ainsi transférée dans l'espace familial où la dynamique de l'activité collective n'est pas plus propice aux apprentissages de Medhi.

Deuxièmement, les difficultés que rencontre la mère de Medhi sont aussi liées à la circulation du cahier de leçon entre la classe et la maison. Ce problème trouve sa source dans les activités qui se déroulent dans la classe, notamment lors du temps de copie des devoirs et de préparation du cartable. L'enseignant rappelle aux élèves qu'ils doivent prendre leur cahier de leçons de français mais Medhi ne le prend pas. Les incidences sont importantes pour sa mère qui considère qu'elle a besoin de lire la leçon pour vérifier l'exercice. En l'absence du cahier de leçon, elle ne peut utiliser cette ressource et s'y substitue pour devenir elle-même ressource dans la correction de l'exercice, ce qui n'est pas sans poser problème d'apprentissages pour Medhi dans la mesure où elle ne maîtrise pas le contenu grammatical en jeu.

Troisièmement, l'activité de l'enseignant et celle de la mère d'élève sont reliées indirectement par l'enfant ainsi que par les objets techniques (relation signifiée par la présence des pointillés sur la Figure 5). Cela ne veut pas dire que ces deux adultes ne se rencontrent jamais, mais nous ne l'avons pas observé dans le cadre de notre recherche et les acteurs ne l'ont pas évoqué. Ce résultat complète le concept de *go-between* (Perrenoud, 1997) : les objets techniques deviennent également, en plus de l'enfant, message et messagers. C'est notamment le cas de l'exercice que l'enseignant « envoie » dans la famille (dans le cahier de texte) et à propos duquel la mère de Medhi construit des significations allant dans le sens d'une aide à apporter à Medhi et d'une correction indispensable. Il est donc possible d'identifier des liens indirects entre l'activité de l'enseignant et celle de la mère d'élève. Notons que ces liens échappent à leur conscience pré-réflexive. En effet, chez les adultes, les résultats ne font pas apparaître de construction de significations concernant l'activité de l'autre adulte. Cela peut s'expliquer par le fait que la pratique des devoirs est inscrite dans la culture scolaire et qu'enseignants et parents se sont appropriés ce dispositif de telle sorte qu'il est devenu transparent. Plus généralement, cela renvoie à l'appropriation de la forme scolaire (Vincent, 1994) par les différents acteurs.

6. Conclusion

Les résultats de la recherche ont donc permis d'identifier des dynamiques de l'activité collective qui, en situation, ont contribué à la construction des difficultés d'apprentissage de l'enfant. Ces éléments ont pu être appréhendés dans chacun des espaces/temps pris séparément (classe et espace familial) mais également en rassemblant ces deux espaces à partir des interfaces que constituent les objets techniques ainsi que l'enfant et qui « relie » les deux espaces/temps. Dans l'étude de cas présentée, il apparaît que l'activité collective a) n'est pas favorable à la réussite de l'enfant, à savoir à une appropriation de la leçon et des exercices qui l'accompagnent ; b) génère des difficultés chez la mère d'élève lorsqu'il s'agit d'aider son fils dans la réalisation de ses devoirs ; c) est fortement dépendante, pour ce qui concerne l'activité dans l'espace familial, de l'activité en classe.

Analyser les dimensions collectives de l'activité présente ainsi un intérêt en terme de prévention du décrochage scolaire dans le sens où les causes des difficultés d'apprentissage ne sont pas renvoyées aux individus isolés mais à la dynamique de l'activité collective. De ce fait, il n'est pas possible d'expliquer unilatéralement la construction des difficultés scolaires par l'activité individuelle de l'enfant, ni même uniquement par l'activité qui se déploie dans l'espace familial puisque cela a à voir avec ce qui se déroule en classe. Pour autant, affirmer que cela revêt un intérêt transformatif invite obligatoirement à se poser la question de l'appropriabilité de telles analyses par les acteurs et des conditions de l'accroissement de leur pouvoir d'agir. Partant du constat que les acteurs n'ont pas une claire conscience des dimensions collectives qui sous-tendent la pratique des devoirs et de la dynamique qui conduit à la construction de la difficulté scolaire chez Medhi, nous suivons la proposition formulée par Durand (2008). Cet auteur propose, concernant les enjeux de conception de formation à destination de collectifs d'acteurs, de « favoriser l'émergence d'une culture partagée entre des acteurs n'ayant pas nécessairement le même travail à accomplir mais engagés dans des activités coordonnées et interdépendantes » (p.112). L'auteur poursuit en assignant à ces dispositifs l'objectif d'aider les acteurs à construire des « configurations de l'activité collective » (Veyrunes, 2011) viables et stables, répondant à la double contrainte d'appropriabilité par les acteurs et d'efficacité, dans le sens d'une meilleure prise en charge de la difficulté d'apprentissage des enfants. Notre intention est donc de concevoir des artefacts vidéo intégrant des éléments de l'analyse de l'activité dans les deux espaces et mettant en avant les articulations à travers la circulation des objets techniques et de l'enfant. Les différents acteurs (enseignants et parents) seraient amenés à les visionner et à construire ainsi des significations à propos de l'activité se déroulant dans l'espace dans lequel ils n'interviennent pas. En référence au réseau décrit (Figure 5), l'artefact viendrait modifier la nature des liens entre parents et enseignants et par là-même la dynamique de l'activité collective.

Sans préjuger de l'activité des acteurs dans un tel dispositif, nous formulons quelques hypothèses concernant : 1) le potentiel transformatif de cette situation pour les enseignants et pour les parents qui y prendraient part ; 2) les effets sur la prise en charge des difficultés d'apprentissage de l'enfant. S'agissant des enseignants, ces dispositifs pourraient les aider à se réappropriier les objets techniques qu'ils font circuler entre la classe et l'espace familial. Mettre en évidence leur place dans le

réseau décrit serait susceptible de rendre ces objets techniques accessibles à leur conscience pré-réflexive et d'en faire l'objet de nouvelles significations, plus propices à la prise en charge de la difficulté des élèves. Faire en sorte que les enseignants identifient la façon dont les enfants s'approprient les objets techniques dans les deux espaces et l'importance que revêt le temps de classe à ce niveau, pourrait être bénéfique pour redonner toute sa place à la question de l'encadrement du travail personnel en classe. Enfin, concernant la question de la relation aux parents, il pourrait s'agir d'aider les enseignants à construire des significations sur les réelles conditions d'appropriation des connaissances et des techniques par les parents et de ce fait encourager de nouvelles actions qui pourraient potentiellement changer la dynamique du réseau. Concernant les parents, leur permettre d'identifier les dimensions collectives de manière à les aider dans la prise en charge de la difficulté de leur enfant semble tout aussi intéressant. Il est en effet important de pouvoir accompagner les parents qui, majoritairement, s'impliquent dans l'aide aux devoirs et plus globalement dans le soutien à la scolarité de leur enfant (Gouyon, 2004) ; d'autant plus que toutes les aides ne se valent pas et conduisent parfois à la construction de difficultés scolaires (Rayou, 2009). Pour autant, envisager leur formation à l'encadrement des devoirs peut poser un problème éthique s'il s'agit de vouloir les préparer à assumer les défaillances d'une école qui externalise le travail scolaire. Ainsi notre option représente une alternative : permettre aux parents d'accéder aux dimensions collectives des devoirs peut les aider à situer leur action propre dans la « chaîne d'apprentissage des élèves » (Ibid.).

Enfin, pourquoi ne pas envisager de faire participer conjointement parents et enseignants à de tels dispositifs ?

Références bibliographiques

- Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2014). Les devoirs : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, 19, 164-174.
- Danic I., Delalande J. et Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Felix, C., 2003, *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire* (thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille, France). Récupérée du site : <http://christine.felix.free.fr>
- Glasman D. et Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le HCE.
- Gouyon, M. (2004), L'aide aux devoirs apportée par les parents, *INSEE première*, 996.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Kherroubi, M. (2009). Aspects d'une externalisation. Dans Rayou (dir.) *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (pp. 17-32). Rennes : PUR.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil.
- Latour, B. (2006). *Changer la société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Maulini O. (2000). Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs, *Bulletin du groupement cantonal genevois des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP)*, 80, 24-26.
- Ministère de l'éducation nationale (1956), Circulaire du 29 décembre 1956 Application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la suppression des devoirs à la maison, B.O. n° 42 du 29-11-56.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Perrenoud P. (1997). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. Dans C. Montandon et P. Perrenoud (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp.49-87). Berne : Peter Lang.
- Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique. Dans J. Friedrich et J. Pita (Dir.) *Un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon : Raisons & Passions..
- Poucet B. (2008). Une longue histoire. *Cahiers Pédagogiques*, 468, 11-12.
- Rayou P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2011). Appropriations 1, 2 & 3. *Séminaire ErgoIDF*. Paris : CNAM.

- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Toulouse 2, Le Mirail, Toulouse, France). Récupérée du site : <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/PDF/HDR.pdf>
- Veyrunes, P. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du « passage dans les rangs ». *Revue des Sciences de l'Éducation* (Canada), 38-1, 187-208.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. et Durand, M. (2009). Configurations of activity : From the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school. *Research Papers in Education*, 24-1, 95-113.
- Veyrunes, P., Imbert, P. et San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 8-3, 81-94.
- Veyrunes, P., Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76.
- Vincent G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.