

Université de Lille
UFR de Sciences de l'Éducation
Ecole doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

**Conscience disciplinaire et vécu dans les différentes
disciplines scolaires à la fin du collège**

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Jingjing YU

Sous la direction de Yves REUTER

Date de soutenance : le 8 Janvier 2020

Jury

Mme **Marie-Christine POLLET**, professeur Didactique du Français,
Université libre de Bruxelles, rapporteur

Mme **Isabelle HARLÉ**, professeur, Université Caen Normandie (ESPE),
rapporteur

M. **Abdelkarim ZAÏD**, professeur en sciences de l'éducation, ESPE Lille Nord
de France, examinateur

M. **Yves REUTER**, professeur émérite en sciences de l'éducation, Université
de Lille, directeur de thèse

Résumé

Cette thèse interroge la notion de disciplines scolaires en étudiant les manières dont les élèves les reconstruisent et se les approprient et, plus précisément, en mobilisant les concepts de « conscience disciplinaire » et de « vécu disciplinaire ». Son objet de recherche se construit donc *via* l'analyse du discours des élèves. Il s'agit d'identifier leurs formes de conscience disciplinaire au travers des désignations, des finalités, des contenus qu'ils attribuent aux disciplines, des critères de repérage et de réussite dont ils se servent, ainsi que des manières dont ils disent vivre et ressentir les disciplines scolaires.

La thèse a ainsi permis de mettre au jour les similitudes et les particularités de plusieurs disciplines scolaires (Français, Mathématiques, Anglais, Education physique et sportive) aux yeux des élèves de différents niveaux du cursus scolaire : fin du primaire et fin du collège.

Mots clés

didactique, discipline scolaire, conscience disciplinaire, vécu disciplinaire, représentation

Abstract

This research work studies the notion of school subject or discipline by examining the ways in which pupils reconstruct and appropriate school subjects and, more specifically, by mobilizing the concepts of "disciplinary awareness" and "disciplinary experience". This research work lays emphasis on the discourse analysis of pupils while identifying the forms of disciplinary awareness through the following criteria: designation, finality, content assigned by pupils to school subjects, the yardstick of success strategy adopted as well as the way the pupils experience school subjects.

Thus, the research brought to light the similarities and peculiarities of several school subjects (French, Mathematics, English, Physical Education and Sport) at different levels in the school curriculum: last year of primary school and middle school.

Key words:

didactic, school subjects, disciplinary awareness, disciplinary experience, representation

Remerciements

Je tiens à remercier Yves Reuter pour son suivi attentif, son soutien et sa confiance qui m'ont permis de rédiger cette thèse.

Sincères remerciements à Jean-Marie Sierzchula, principal de collège, qui a premièrement ouvert sa porte, ainsi qu'à tous les élèves et les enseignants qui ont participé à cette recherche.

Des remerciements tout particuliers à Dominique Lahanier-Reuter qui est toujours prête à m'aider, et à Peggy Moulatsa pour son travail de relecture.

Merci à tous les camarades de doctorat et plus particulièrement à Elisabeth Menouar, Oriana Ordonez, Sophie Lépine, Laurence Fouache, Senyo Klutse-Doe, qui m'ont accompagnée et m'ont encouragée durant ces années.

Enfin, je souhaite également exprimer toute ma tendresse à mon mari Zhipeng et à mon fils Weizhi pour leur compréhension et leur patience...

Sommaire

Remerciements

Sommaire -----6

Introduction -----10

Chapitre I

Les modes d'appropriation des disciplines scolaires : conscience disciplinaire et vécu disciplinaire -----14

1. Les spécificités de cette étude par rapport aux autres approches des disciplines -----14

2. Etudes antérieures sur la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire -----27

3. La spécificité de mon projet de recherche -----31

Synthèse du chapitre I -----43

Chapitre II

La démarche adaptée -----44

1. Constitution des données : questionnaires et entretiens -----45

2. Choix des disciplines à étudier : français, mathématiques, EPS, anglais -----46

3. Elaboration des questionnaires -----53

4. Traitement des données : principale méthode et quelques exemples de problèmes ----63

Synthèse du chapitre II -----65

Chapitre III

Désignation et délimitation des disciplines -----66

1.	Méthodes de traitement des données -----	67
2.	Désignation d'une discipline scolaire -----	72
3.	L'identification -----	79
	Synthèse du chapitre III -----	84

Chapitre IV

Les contenus importants selon les élèves -----85

1.	Quelles relations entre formes de discours et types de contenus ? -----	86
2.	Evocation de contenus et de disciplines -----	88
3.	Contenus appris dans les quatre disciplines -----	100
	Synthèse du chapitre IV -----	119

Chapitre V

Ce qu'il faut faire pour réussir dans les différentes disciplines -----120

1.	Les conditions de réussites : constitution des dimensions communes -----	121
2.	Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut faire en classe -----	122
3.	Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut faire hors de la classe -----	125
4.	Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut posséder -----	129
5.	Pour réussir dans une discipline : des contenus importants à saisir -----	137
	Synthèse du chapitre V -----	145

Chapitre VI

Le repérage des disciplines par les élèves -----147

1. Trois mots associés aux disciplines -----148

2. Repérage des quatre disciplines -----157

Synthèse du chapitre VI -----175

Chapitre VII

Les finalités des disciplines selon les élèves -----177

1. Différents niveaux d'utilité des disciplines -----179

2. Précisions méthodologiques relatives à l'analyse des justifications des élèves -----181

3. Finalités d'une discipline -----191

4. Inutilités des disciplines -----206

5. Comparaison entre les axes structurant l'utilité et l'inutilité des disciplines -----218

Synthèse du chapitre VII -----221

Chapitre VIII

Le vécu disciplinaire -----223

1. La méthodologie d'analyse -----224

2. Le vécu disciplinaire au collège -----231

3. Vécu disciplinaire du français -----235

4. Vécu disciplinaire des mathématiques -----241

5.	Vécu disciplinaire de l'EPS -----	249
6.	Vécu disciplinaire de l'anglais -----	256
7.	Performance dans une discipline aim ée et non aim ée -----	261
	Synth èse du chapitre VIII -----	264

Chapitre IX

	V écu disciplinaire et conscience disciplinaire -----	265
1.	Conscience disciplinaire et vécu disciplinaire : ce qui permet d'apercevoir les pratiques dans la classe -----	266
2.	Les fa çons dont les é l èves nomment les disciplines qui engendrent le v écu -----	268
3.	Les finalit és p èsent peu sur le v écu -----	271
4.	Comment les contenus p èsent sur le v écu ? -----	272
	Synth èse du chapitre IX -----	273
	Conclusion -----	274
	Bibliographie -----	283
	Table des mati ères -----	291

Introduction

Les élèves rencontrent différentes matières au sein de l'institution scolaire. Au primaire, ils ont le français, les sciences et technologie, les langues vivantes, l'histoire et géographie, enseignement moral et civique, l'éducation physique et sportive (désormais EPS), et les enseignements artistiques¹, etc. Au collège, des nouvelles matières s'ajoutent à la liste précédente : les sciences de la vie et de la terre (désormais SVT), la technologie, les sciences physiques², etc. Une fois au lycée, une nouvelle répartition apparaît : les matières varient selon la voie générale/technique/professionnelle, en fonction de la série littéraire, de la série scientifique, de la série économique et sociale, et selon le niveau scolaire. Par exemple, les élèves inscrits en terminale littéraire ont comme disciplines la littérature³, la philosophie⁴ ; tandis que les élèves qui sont en classe préparatoire du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ont les arts appliqués et cultures artistiques⁵, la prévention santé environnement⁶. L'organisation scolaire se fait en quelque sorte autour de ces différentes matières : l'emploi du temps, l'attribution des salles, le personnel chargé des dites matières...

Qu'en est-il des élèves ?

Lorsqu'on s'intéresse à ce que font les élèves face aux matières, deux types de *faire* émergent. Il y a ceux qu'on peut voir : le fait de lever la main, de se mouvoir dans la classe, d'écrire, de courir... Et les *faire* qu'on ne voit pas mais qui relèvent de leur conscience, de leurs sentiments. A propos des derniers cités, deux questions se posent : qu'est-ce que les matières scolaires représentent pour les élèves ? Comment se sentent-ils dans chacune de ces matières ? Ma thèse

¹ Voir Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015 : « Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège »

² Voir Arrêté du 19 Mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège.

³ Voir Bulletin Officiel Spécial n°8 du 13 Octobre 2011 : « Programmes des classes terminales des voies générale et technologique »

⁴ Voir Bulletin Officiel du 19 Juin 2003 : « Programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales »

⁵ Voir Bulletin Officiel n°8 du 25 Février 2010 : « Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques »

⁶ Voir Bulletin Officiel n°30 du 23 Juillet 2009 : « Programme d'enseignement de Prévention Santé Environnement pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle »

s'intéresse justement à la représentation que l'élève a d'une discipline scolaire, ainsi que sur la manière dont il la vit.

Questionner les représentations et les sentiments des élèves n'est pas un thème nouveau. À ce propos, le concept de *rapport au savoir* est défini par Beillerot (1989) comme une « *représentation du sujet qui exprimera un vécu conscient ou non...du savoir* » (p. 168). Cependant, ici l'école est considérée comme une unité sans que les matières, à partir desquelles elle s'organise, ne soient pour autant prises en considération. En outre, le savoir a souvent été traité de manière globale sans aucune distinction disciplinaire. D'où l'avantage d'une orientation didactique dans le traitement de ces questions. Toutefois, il me semble que la didactique se préoccupe très peu des sentiments suscités par les disciplines scolaires d'une part, et les recherches menées antérieurement ne s'intéressaient qu'à une ou deux disciplines d'autre part. C'est là que se situe l'originalité de ma recherche : questionner didactiquement des sentiments et des représentations d'élèves dans une perspective comparatiste.

« Questionner didactiquement » signifie que mon travail met l'accent sur le contenu en tant qu'il est référé ou référé à une matière scolaire (Reuter, 2007b, 2013). Et, questionner didactiquement des « sentiments et représentations » veut dire que je cherche à connaître comment les sentiments et les représentations sont en lien avec, entre autres, les contenus des disciplines. De plus, le fait de situer ma thèse « dans une perspective comparatiste » implique de porter le regard sur plusieurs matières scolaires en vue d'établir des comparaisons entre elles. Ma recherche vise donc à connaître les sentiments d'élèves suscités par différentes disciplines, ainsi que leurs représentations de celles-ci.

Sur le plan théorique, je commence par une présentation des recherches axées sur la discipline scolaire selon des perspectives variées : approche par les instructions officielles, approche par les recommandations, approche selon les pratiques mises en œuvre, et approche par reconstruction. C'est dans cette quatrième approche que s'inscrit ma recherche de thèse. Plus concrètement, je m'appuie sur les notions de la conscience disciplinaire et vécu disciplinaire proposées par Reuter (2003, 2007a, 2007b, 2013 ; 2016) pour étudier la modalité de reconstruction ou d'appropriation des disciplines. Je présenterai ensuite les résultats issus des recherches sur la conscience disciplinaire (sur la désignation, sur les contenus, sur les repérages,

sur les finalités) ainsi que ceux relatifs au vécu disciplinaire (les disciplines vécues différemment et les raisons de ces vécus).

Mon objectif de recherche est de savoir quels sont les sentiments et les représentations des élèves dans différentes disciplines. De ce fait, sur le plan méthodologique, j'ai eu à identifier des matières susceptibles de faire l'objet d'une confrontation au niveau des contenus, des pratiques et des finalités. Mon choix s'est porté sur le Français, les Mathématiques, l'Anglais et l'EPS car ces quatre disciplines représentent respectivement une discipline qui étudie la langue maternelle (le Français), une discipline scientifique (les Mathématiques), une discipline qui étudie une langue étrangère (l'Anglais) et une discipline corporelle (l'EPS). Ma réflexion a ensuite été axée sur la méthode de recueil des données. Dans le but d'accroître la pertinence de mes résultats, j'ai essayé d'élargir le nombre d'élèves enquêtés. À cet effet, j'ai opté pour le questionnaire comme méthode principale de recueil des données. Deux questionnaires ont été soumis aux élèves : l'un visait à approcher leurs représentations, l'autre leurs sentiments. Par ailleurs, dans le cadre d'une étude que j'ai menée en Master, l'entretien individuel avait fourni des informations intéressantes. J'ai donc décidé de garder cette méthode comme un outil complémentaire de recueil des données. Je qualifie cet outil de complémentaire parce que je n'ai pas fait d'entretien avec chaque élève, mais seulement avec certains élèves dont les réponses aux questionnaires ont suscité de l'intérêt à mes yeux. Une autre question à laquelle j'ai dû apporter une réponse concerne le sujet d'enquête : à qui je distribue les questionnaires ? C'est à la lecture des textes officiels et à la lumière des résultats de recherches antérieures, notamment ceux de la recherche portant sur le vécu disciplinaire à laquelle j'ai participé que j'ai finalement décidé d'enquêter sur les élèves de troisième.

Afin de rendre compte de ce travail de thèse, j'organise mon écrit autour de neuf chapitres. Le chapitre I témoigne d'une réflexion menée au niveau théorique. En effet, après un inventaire relatif à la question des représentations et des sentiments, je montre l'intérêt du recours aux concepts de conscience disciplinaire et de vécu disciplinaire. Je fais ensuite un retour à la notion de discipline scolaire pour connaître sa fonction et son fonctionnement. Pour finir, je m'appuie sur le concept de didactique comparée pour montrer la nécessité d'une comparaison interdisciplinaire.

Dans le deuxième chapitre dit méthodologique, je justifie le choix des disciplines, de modes de recueil des données, ainsi que de la population d'enquête. Je présente, en outre, la constitution des questionnaires, leur passation ainsi que le déroulement des entretiens.

Les chapitres III à IX présentent les résultats : les désignations des disciplines (chapitre III), les contenus importants (chapitre IV), les raisons de la réussite (chapitre V), le repérage d'une discipline (chapitre VI), les finalités des disciplines (chapitre VII), le vécu disciplinaire (chapitre VIII), et enfin les relations entre la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire (chapitre IX).

Une conclusion clôture cette écriture de thèse et l'ensemble des annexes a été réuni dans un autre tome.

Chapitre I

Les modes d'appropriation des disciplines scolaires : conscience disciplinaire et vécu disciplinaire

1. Les spécificités de cette étude par rapport aux autres approches des disciplines

La notion de discipline scolaire est essentielle pour la didactique qui vise à mettre en relief des connaissances « élaborées par les disciplines ayant trait aux processus d'enseignement et d'apprentissage » (Bronckart, 1989, p.64). À cet effet, les didacticiens sont souvent identifiés à partir de leur discipline de référence, c'est-à-dire comme didacticien du français, didacticien des mathématiques, etc. Aussi, comme l'affirme Audigier : « il n'y a pas de didactique sans réflexion sur les disciplines » (1986, p. 16).

Cependant, la notion de discipline scolaire demeure floue. Reuter et Lahanier-Reuter (2004) avancent deux raisons à cela : l'évidence et la complexité. L'évidence découle du fait que toute personne ayant fréquenté l'école a au moins été en contact avec des disciplines telles que le français, les mathématiques, la technologie, etc. Quant à la complexité de cette notion, elle réside dans la composition même de la discipline. En effet, la discipline est un ensemble d'objectifs, de pratiques, de contenus, d'exercices, d'évaluations, de matériels, etc. (Reuter, 2007b, 2010, 2013, Chervel, 1988, Develay, 1992, Audigier, 1995) qui varient selon les époques, les pays, les filières ainsi que le moment de la scolarité (Reuter, Lahanier-Reuter, 2004). Par exemple, les mathématiques ne sont pas les mêmes au lycée professionnel et au lycée général ; l'histoire-géographie enseignée dans les années 60 n'est pas identique à celle des années 2000 (Tutiaux-Guillon, 2008). Ceci étant, la recherche en didactique ne doit pas « naturaliser » la notion de discipline scolaire (Daunay, Reuter et Thépaut, 2013, p.30), mais insister plutôt sur « l'idée d'une construction » (Reuter, 2007b, 2010, 2013).

Sur le plan de la recherche, la notion de discipline peut être abordée selon diverses approches. L'une de ces approches consiste à faire référence aux instructions officielles. Dans certaines études, ce sont les recommandations qui constituent le point central. Une autre approche donne la priorité aux pratiques, tandis qu'une frange de chercheurs appréhende la discipline à partir des représentations que les acteurs s'en font et/ou de la manière dont ils se l'approprient. Dans

les textes suivants, je fais une brève présentation de ces différentes approches avant d'aborder l'approche par appropriation dans laquelle s'inscrit cette recherche de thèse.

1.1 Discipline scolaire : approche par les instructions officielles

La discipline scolaire peut être étudiée en lien avec la prescription, c'est-à-dire avec les textes de loi, les instructions officielles, etc. qui énoncent ce qui est à enseigner et disent comment l'enseigner. Cette approche par les instructions officielles vise donc à décrire et analyser les disciplines scolaires à la lumière de ce qui est prescrit dans les textes officiels.

En histoire de l'éducation, Chervel (1988) étudie la désignation de la discipline scolaire sur plusieurs siècles. Il découvre que le terme « discipline », employé dans le sens de contenu de l'enseignement, n'est apparu que très tardivement : après la première guerre mondiale.

En sociologie du curriculum, Travaillot et Morales (2008) analysent l'intégration des pratiques physiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires de l'EPS au début des années 80 et constatent qu'il existe un lien entre l'émergence de nouveaux contenus dans les textes officiels et le mouvement socio-culturel.

En didactique, il existe différentes recherches dans lesquelles les disciplines sont appréhendées par le biais des instructions officielles. Les unes sont plus spécifiques à une matière, par exemple celle de Bessonnat (1999) qui étudie le français comme langue d'apprentissage dans différentes disciplines. D'autres s'intéressent plutôt à un niveau scolaire précis. C'est le cas de la recherche menée par Lebeaume (2008) qui portait sur la genèse de l'éducation technologique au collège, ainsi que celle de Sido (2011) sur les mathématiques au lycée professionnel. D'autres encore concernent une période particulière, à l'image de l'étude réalisée par Bishop (2008) qui aborde l'évaluation de la discipline français à l'école élémentaire de 1945 à 1972. L'ensemble de ces recherches apportent certes une connaissance sur les contenus à mettre en œuvre, mais elles contribuent surtout à mettre en relief la façon dont les textes officiels constituent et font évoluer les disciplines scolaires.

Par ailleurs, dans certaines études, la référence aux instructions officielles est faite en articulation avec une analyse des pratiques enseignantes. En ce sens, Menouar-Verfaillie (2016)

montre l'impact de la complexité des désignations des disciplines et de leur découpage dans les différents textes (programmes scolaires, repères de progression) et sur la mise en œuvre des évaluations à l'école primaire. De son côté, Lerner-Sei (2009) met en lumière la manière dont les enseignants de musique interprètent les programmes d'une part, et comment ces interprétations induisent des choix didactiques, qui sont parfois en opposition avec les visées préconisées, d'autre part. De tels résultats rendent essentielle une réflexion non seulement sur la réception et l'interprétation des textes officiels par les enseignants, mais aussi au sujet des effets de ces documents sur le travail d'enseignement proprement dit. En d'autres termes, cela conduit à réfléchir sur le possible décalage entre les textes officiels et les pratiques d'enseignement. De l'autre côté, les pratiques peuvent avoir de l'impact sur la modification de texte officiel. À ce titre, Legrand (2009) dévoile comment les pratiques d'enseignement de l'orthographe affectent la structure de l'orthographe et ses modes d'enseignement et de contrôle dans les programmes.

En résumé les études menées à partir des instructions officielles ont pour enjeu d'apporter des informations sur l'évolution au sein des disciplines scolaires (notamment par le biais des finalités, des contenus, des méthodes, etc.). Elles visent aussi à mettre en évidence, non seulement, la distance entre les textes prescriptifs et les pratiques effectives de la classe, mais aussi l'effet des dites instructions sur les pratiques d'enseignement des disciplines scolaires.

1.2 Discipline scolaire : approche par les recommandations

Dans cette approche, les disciplines scolaires sont abordées à la lumière de ce que préconisent les différents auteurs de l'éducation : les manuels scolaires, les formateurs, les inspecteurs, les associations pédagogiques, etc.

La réflexion sur le rôle que jouent les manuels dans l'évolution des disciplines scolaires constitue le premier versant de l'approche par les recommandations. Ainsi, l'étude de Canvat (2016) montre, par exemple, qu'en ce qui concerne l'enseignement de la littérature, on est passé d'une conception de l'initiation à l'écriture basée sur l'éducation morale, civique et religieuse, à l'explication de texte et à l'histoire de la littérature. Par ailleurs, la recherche de Tinembart et Darne (2016) a permis d'établir le constat selon lequel, en Suisse Romande, c'est suite à un lent mouvement que la lecture et la grammaire sont devenues des composantes du français au

XIXe siècle. De telles recherches produisent des connaissances sur la place que tiennent les manuels dans la conception, la présentation, l'organisation et la configuration d'une discipline scolaire.

La relation entre la formation d'enseignement et les différentes disciplines constitue un autre pan de la recherche. À ce propos, Kuzniak (2007) a pu montrer qu'au cours de leur formation, les professeurs de mathématiques devaient acquérir les mêmes savoirs quelle que soit leur orientation future : enseignants du premier degré (généralistes) ou plutôt du second degré considérés comme spécialistes.

1.3 Discipline scolaire : approche selon les pratiques

Cette troisième approche de la notion de discipline scolaire consiste à analyser ce qui se passe effectivement dans la classe. L'intérêt du chercheur porte donc sur les pratiques d'enseignement et les activités d'apprentissage.

S'agissant des pratiques, elles peuvent être explorées en fonction du sujet (enseignant ou élève) et ce dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, Venturin, Calmettes, Amade-Escot et Terrisse (2007) observent le dispositif mis en place et géré par un enseignant expérimenté en physique. Ils mettent en évidence que les références utilisées par l'enseignant et la gestion de ses interventions visent l'évaluation future des élèves, ici le baccalauréat. Et la recherche de Bisaut et Berzin (2009) sur les activités des élèves en sciences permet de constater que ces derniers effectuent principalement des activités techniques et non des activités théoriques et d'observation, néanmoins, celles-ci peuvent exceptionnellement être réalisées par les élèves suite à une répétition avec l'enseignant. La recherche peut en outre porter à la fois sur l'enseignant et les élèves. Tel est le cas de l'étude de Zaïd (2012) qui s'intéresse à l'interaction entre enseignant et élèves en physique au lycée. Il en ressort que l'action de l'enseignant prend en considération les performances des élèves, bien que ces derniers ne soient pas forcément une construction intellectuelle à caractère modifiant.

Par ailleurs, les pratiques peuvent être analysées selon qu'elles sont orales, verbales ou textuelles. Comme par exemple, la recherche de Grandaty (2001) porte sur le rôle de la parole

dans la construction de l'apprenant en petite section, l'étude de Dufour (2016) axe sur la pratique d'affichage selon les disciplines et les pédagogies.

Les pratiques peuvent aussi être étudiées en fonction des disciplines. À titre d'exemple, le travail de Tiberghien, Malkoun et Seck (2008) s'intéresse à la dynamique temporelle des enseignements dans la classe de sciences. Il y a aussi l'étude d'Arnoux, Bressoux et Lima (2008) qui porte sur l'enseignement de la lecture au CP (Cours préparatoire) et dans laquelle les auteurs montrent que la gestion de la classe et celle des contenus varient en fonction des différentes phases de lecture.

1.4 Discipline scolaire : approche par l'appropriation

Analyser la discipline scolaire peut aussi se faire suivant l'approche de la reconstruction et de l'appropriation de la part de l'enseignant, de l'élève, ou d'autres acteurs (parents d'élève par exemple).

Pour un élève, quand il passe sa journée à l'école, il est en face à différentes disciplines. En apprenant, en écoutant, en faisant des exercices... il construit au fur et à mesure des idées sur les disciplines, il attribue à ces dernières un certain nombre de propriétés, crée du lien avec elles, sans qu'il en soit forcément conscient : qu'est-ce que c'est le français ? Qu'est-ce que les mathématiques représentent pour moi ? Pourquoi fait-on l'EPS ?... Les idées sur le savoir, sur la discipline, sur son fonctionnement, son objectif, ses conditions de réussite, etc., indépendamment du savoir et du savoir-faire eux-mêmes, constituent des méta-connaissances que l'on peut appeler la reconstruction ou l'appropriation. Celles-ci sont généralement explorées sous différentes dénominations : représentation, clarté cognitive, rapport au savoir, ainsi que conscience disciplinaire et vécu disciplinaire sur lesquelles s'appuie cette recherche de thèse.

1.4.1 Représentation : étude des écarts

Le concept de représentation collective a été introduit par Durkheim (1898, dans Cohen-Azria, 2013) pour traiter des façons communes de penser. En psychologie sociale, la représentation sociale est désignée comme étant «*une forme de connaissance, socialement élaborée et*

partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Moscovici, 1961 dans Jodelet, 2015, p.53). Cette forme de connaissance est distinguée de la connaissance scientifique, en tant que la première citée est un savoir naïf, un savoir de sens commun.

La distinction entre la représentation et la connaissance scientifique est un point d'ancrage dans, au minimum, deux didactiques.

En didactique d'histoire et de géographie, les études dirigées par Audigier (1994, 1995, 1997) mettant l'accent sur l'écart qui existe entre la représentation des élèves et les définitions officielles.

En didactique des sciences, le travail sur ce concept se révèle essentiel dans la mesure où il permet, par le biais de l'interprétation que les élèves font des énoncés qui leur sont soumis, d'accéder aux difficultés de compréhension que rencontrent ces derniers. Par ailleurs, lorsqu'elle est associée au concept d'obstacle épistémologique (Fabre, 1995, dans Astolfi, 1997), la représentation en sciences désigne les connaissances à mobiliser face à une situation ou une thématique traitée en cours (Cohen-Azria, 2013). En effet, ces connaissances mobilisées sont souvent acquises antérieurement : avant leur arrivée en classe, les élèves possèdent déjà certaines conceptions. De fait, les difficultés des élèves ne sont pas liées au manque de connaissances, mais à la représentation/connaissance erronée qui peut persister même après l'enseignement et devient alors un frein à tout apprentissage ultérieur. L'exemple emblématique est relatif à la révolution de la Terre. Le jeune élève, par son expérience quotidienne, constate que le soleil se lève le matin et se couche le soir. Cette observation conduit à penser que le soleil tourne autour de la Terre. Face à ces obstacles épistémologiques, il est nécessaire d'introduire une modification dans l'enseignement. Ainsi, il ne s'agit plus d'apporter un savoir, puisqu'il existe déjà, mais de modifier la façon de penser l'élève.

L'importance d'un concept de représentation pour la recherche en didactique réside, en outre, dans le fait qu'il participe à la modification du regard porté sur les erreurs. Les erreurs ne sont effectivement plus connotées négativement, mais considérées comme les marques d'un apprentissage qui *« met en jeu ses représentations préalables et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du neuf »* (Astolfi, 2015, p.45). Ce regard sur les erreurs mène à un

autre axe de recherche en didactique des sciences, car la représentation devient un outil d'apprentissage. Tel est le cas de la recherche de Garcia-Debanc (1995) sur l'écriture scientifique des élèves de CM1 durant l'étude de la respiration. L'auteure a pu montrer comment l'élève acquiert des savoirs scientifiques en confrontation des écrits de trois moments différents : des textes recueillis en début d'expérience sur les représentations initiales des élèves, des écrits réalisés au cours des expériences, et les textes relatifs à la synthèse des résultats.

Toujours en didactique des sciences, la représentation est parfois remplacé par la notion de **conception**, qui a une origine « *basée sur le sens commun et sur les apparences immédiatement perceptible* » (Thouin, 2017, p.204), entendu comme étant le « *processus d'une activité de reconstruction mentale du réel, comme une structure cognitive complexe* » (Robardet et Guillaud, 1997, p.158). En ce sens, la conception est importante puisqu'elle permet à tout individu d'appréhender et d'écoder le monde. Il ne s'agit pas de faire une simple description de ce que l'élève a, mais d'« *interpréter les procédures observées dans les situations d'apprentissage* » (idem, p.159).

1.4.2 Rapport au savoir : relation entre statue et entité

D'après Beillerot (1989), le rapport au savoir est une « *représentation du sujet qui exprimera un vécu conscient ou non, plus que la production, la circulation ou la réalité épistémologique et sociale du savoir* » (p.176). Cette définition inscrit ainsi ce concept dans une logique de représentation sociale. L'articulation avec la représentation sociale se trouve également dans les propos de Charlot (1979, cité dans Beillerot, 1989) qui utilise l'expression « *rapport social au savoir* ». Aussi, si « *sujet* », « *objet* » et « *connaissance* » constituent les trois variables d'une étude axée sur les représentations, porter son regard sur le rapport au savoir c'est s'intéresser avant tout à une liaison entre sujet et objet (ici le savoir peut être considéré comme un objet en représentation). Mais l'accent est mis sur cette liaison, et non sur le savoir ni sur le sujet. L'articulation entre le sujet et le savoir est en fait un mécanisme sans « *sujet* », c'est à dire que ce qui importe dans le rapport n'est pas le sujet-individu mais plutôt son statut, par exemple un élève, un ancien élève, etc. De même pour le savoir, c'est n'est pas à tel ou tel savoir que s'intéresse le chercheur, mais au savoir sans sa globalité. Par conséquent, le rapport au savoir est le rapport entre le sujet (en tant que...) et l'entité du savoir (Beillerot, 1989, p.176).

Le statut du sujet correspond à ce que Charlot et *al.* (1992) évoque de la dimension « identitaire » du sujet. Le rapport au savoir s'inscrit dans l'identité de l'individu, ses modèles, ses attentes, son image de soi et ses relations aux figures parentales, etc.

Quant au « savoir », il est incarné en deux entités : l'école qui représente le savoir, et l'apprentissage qui est l'exercice de ce savoir. Le rapport au savoir est de fait le rapport à l'école et le rapport à l'apprentissage du savoir. Ceci étant, le rapport au savoir apparaît comme étant « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (Charlot, 1992, p.122). Vu que l'apprentissage du savoir constitue un des processus les plus importants, Charlot voit dans le rapport au savoir une dimension « épistémique » : le sens que l'individu accorde à l'apprentissage.

Au final, le rapport au savoir est la combinaison de trois relations : l'histoire singulière et le rapport social, la situation sociale et la mobilisation familiale et sociale, ainsi que la question du savoir et celle du rapport social.

1.4.3 Clarté cognitive : élément explicatif de la performance

Il a été vu plus haut que la représentation et le rapport au savoir visent à décrire, d'une part, ce que les élèves pensent de l'école, de l'apprentissage, de la discipline et du savoir ; et d'autre part, le lien que l'élève entretient avec ces derniers. S'agissant du concept de **clarté cognitive**, il apparaît qu'il présente deux particularités. Premièrement, il ne se limite pas à une description de l'idée que l'élève a du savoir ou de l'apprentissage. Il comprend en plus des éléments explicatifs de telle ou telle autre idée d'élève. Deuxièmement, son champ de recherche initial est circonscrit à l'apprentissage de la lecture. En effet, à l'origine du concept, Downing et Fijalkow (1984) constatent une confusion cognitive chez les lecteurs débutants : ils ont du mal à comprendre non seulement le but de la tâche de lecture, mais aussi les caractéristiques techniques de celle-ci. Les activités d'enseignement et d'apprentissages doivent de fait permettre aux élèves de se construire l'idée la plus claire possible de leurs caractéristiques et de leur but, en d'autres termes, de favoriser l'acquisition d'une clarté cognitive.

La compréhension de la fonction de la lecture est cruciale, car elle est liée à la compréhension du texte et influence la stratégie de lecture. Quant à la compréhension des concepts techniques

de la langue (par exemple, ce que signifie un « mot », une « lettre », un « nombre », un « son »...), elle permet une réflexion plus approfondie sur la relation entre l'oral et l'écrit. Cette réflexion est à la fois le prétexte de la compréhension des caractéristiques techniques et le résultat d'appropriation de la compréhension. Par exemple, le mot « caserne » est composé de plusieurs graphèmes constituant soit deux syllabes parlées « ca » et « serne », ou trois syllabes écrites « ca » « ser » « ne ». Ici, la prise en compte des graphèmes du mot « caserne » est le résultat d'une réflexion propice à l'apprentissage de l'écriture dudit mot.

Et, cette prise en compte ou cette réflexion constitue l'explication causale du développement de la clarté cognitive. En effet, avant d'apprendre à lire, l'enfant doit être « mature phonologiquement » afin d'être capable d'établir une correspondance entre l'orthographe et la représentation morphophonémique (Mattingly, 1972, dans Downing, 1996). C'est donc grâce à cette représentation, à savoir « conscience linguistique », qu'il devient linguistiquement conscient, et qu'il considère l'orthographe comme étant la transcription des sons. Dès lors, l'enfant sait qu'il peut s'en servir pour représenter les syllabes puis les phrases.

Le concept de clarté cognitive (ainsi que de conscience linguistique) explique les difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de savoir-faire proposé par Fitts et Posner (1967), processus qui se compose de trois phases : la phase cognitive, la phase de maîtrise et la phase d'automatisation. L'enseignement traditionnel accorde une grande importance à la deuxième phase et néglige la première durant laquelle les élèves sont amenés à réfléchir sur la lecture, l'écriture, la parole, etc.

1.4.4 Conscience disciplinaire : un concept en didactique traitant de la (re)construction de la discipline

Les concepts mentionnés ci-dessus mettent l'accent sur différents objets de recherches. La clarté cognitive importe la compréhension du but et de la terminologie spécifique à la lecture. Le travail sur la représentation s'effectue autour de trois pôles : sujet, objet et connaissance. Le rapport au savoir accentue le sens du savoir dans sa globalité et la liaison entre le sujet et le savoir. Des similarités ou des liens entre ces trois notions peuvent être mises en relief :

- La compréhension du but en clarté cognitive est en quelque sorte une représentation d'un objet (ici la lecture) : pour un sujet, cela revient à savoir pourquoi lire tel livre/texte ;
- La connaissance « pertinente » d'une représentation renvoie à une compréhension claire de l'objet (par exemple un concept technique de la langue), donc à la clarté cognitive ;
- Le rapport au savoir quant à lui est une représentation, la représentation du savoir (Beillerot, 1989, Verhaeghe et *al.* 2004). Ou, selon Charlot (1992), la représentation est le prétexte pour construire un rapport au savoir.

En résumé, les trois concepts participent à l'élaboration de réponses à une même question : pour tel sujet, qu'est-ce qu'un tel objet ? L'examen des réponses à cette question vise à connaître si le sujet a une idée claire (clarté cognitive) de cet objet, une connaissance pertinente ou non (représentation) de celui-ci, et si le rapport à l'objet favorise ou non l'appropriation de cet objet.

En ce qui concerne le concept de conscience disciplinaire, il est établi qu'il porte sur des questions similaires. Cependant, il marque clairement son inscription en didactique avec la présence du qualificatif « disciplinaire ». Ce mot met en évidence l'objet de recherche en didactique, à savoir des contenus d'enseignement et d'apprentissages référés et référables à des disciplines scolaires (Reuter, 2007b, 2010, 2013). En effet, en considérant les trois concepts que sont la représentation, le rapport au savoir et la clarté cognitive, on constate que la représentation et le rapport au savoir peuvent être confondus avec l'usage commun et ils sont issus d'autres domaines de recherche. La représentation a pour origine la psychologie sociale, le rapport au savoir est issu de la psychologie (Beillerot) ou de la sociologie (Charlot), la clarté cognitive s'est développée en linguistique. Les recherches en didactique ont donc emprunté des concepts à d'autres champs de recherche. Par exemple, dans leurs recherches respectives, Audigier (1994, 1995, 1997), Lautier (1997), et Lebeaume (2000) ont eu recours à la représentation sociale. Venturini et Lappiello (2009) empruntent le concept de rapport au savoir.

Toutefois, l'usage d'un terme devrait apporter des informations sur le cadre disciplinaire d'une recherche, comme le dit Astolfi (2009, p.22) :

« Chacun d'éveloppe sa façon propre de < discipliner notre esprit > grâce aux concepts originaux qu'elle introduit et qui produisent un renouvellement du sens. Ce n'est pas une accumulation de données, de dates, de formules, de lois, de citations, mais l'entrée dans une interprétation experte du monde, plus puissante que celle du sens commun ».

Le concept de conscience disciplinaire, en précisant son champ de recherche par l'usage de « disciplinaire », montre son entrée « dans une interprétation experte du monde » qui se veut didactique.

Le concept a été proposé pour la première fois en 2003 par Yves Reuter et ensuite développé dans la revue « Education et Didactique » en 2007 où l'auteur en a présenté la genèse, les premiers résultats, l'intérêt et la problématique.

Dans son article de 2007(a), Reuter définit ce concept comme « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires (re)construisent les disciplines scolaires ». Puis, dans les trois versions du « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques » (2007b, 2010, 2013), l'auteur présente le concept en précisant le sujet auquel peuvent s'intéresser des chercheurs : « la manière dont les acteurs sociaux, en premier lieu, les sujets didactiques — élèves mais aussi enseignants — reconstruisent telle ou telle discipline ». Ainsi, la précision du sujet accentue la spécificité du concept en marquant son intérêt pour le sujet didactique.

Au regard de l'évolution du concept, la plus grande modification apportée réside dans les aspects concernés par la conscience disciplinaire. Voici les formules que Reuter utilise dans les trois textes (tableau 1).

Année	2007, p. 57	2010, p.41	2013, p. 39
Texte original	<i>Les formes de ces (re)constructions (...) et la plus ou moins grande clarté dont elles témoignent.</i>	<i>Cela nécessite donc de prendre en compte les formes de ces représentations (...) ainsi que la plus ou moins grande clarté dont elles témoignent.</i>	<i>Cela nécessite donc de prendre en compte les formes de ces représentations (...), la plus ou moins grande clarté dont elles témoignent et leur plus ou moins grande pertinence au regard d'un cadre de référence déterminé</i>
Aspects	Formes, clarté	Formes, clarté	Formes, clarté, pertinence

Table 1 Evolution des aspects à examiner pour la conscience disciplinaire

Dans les deux premiers textes, l'auteur insiste sur deux aspects dans la mise en œuvre de ce concept : les formes de la conscience disciplinaire et la clarté qui se manifeste à travers la conscience disciplinaire. En 2013, Reuter en ajoute un nouveau : la pertinence au regard d'un cadre de référence déterminé. Les formes de la conscience sont à décrire en partant de la question de départ : pour tel sujet, qu'est-ce que c'est... ? La clarté interroge la capacité qu'a le sujet à verbaliser sa conscience disciplinaire. Par exemple, l'élève peut ne pas répondre ou seulement affirmer « je ne sais pas », ou encore donner une réponse floue. La pertinence quant à elle, fait écho à ce qu'examinent certaines recherches en didactique des sciences en termes de représentation : la distance entre un savoir scientifique et la représentation de l'élève. Cependant, le cadre de référence est plus élargi en ce qui concerne les recherches sur la conscience disciplinaire. Il peut comprendre non seulement les instructions officielles (Lahanier-Reuter, 2013), mais aussi la conception de l'enseignant (Fialip-Bratte et Szajda-Boulanger, 2013), et le travail prescrit (ex : apprendre, réfléchir...) (Hassan, 2013).

1.4.5 Vécu disciplinaire : un concept en didactique traitant l'émotion

Toute étude axée sur les modes d'appropriation des disciplines scolaires peut en outre s'intéresser aux aspects émotionnels suscités par ces dernières : aimer, apprécier, détester... le savoir, la discipline, les pratiques...

Ces aspects sont été perçus par des chercheurs tels qu'Audigier (1995). En effet, lors qu'il présente l'utilité et le sens de l'histoire et de la géographie chez les élèves, il affirme que « *les élèves apprécient l'histoire et la géographie* ». Il y a aussi la théorie de l'insécurité élinguistique de Dabène (1987) qui mentionne du plaisir, de la peur, de l'angoisse, de l'insécurité liés à l'écrit. Il en est de même pour la recherche autour de la conscience disciplinaire. Ici, les mathématiques

apparaissent comme une discipline «ennuyante » (Lahanier-Reuter, 2013), les sciences sont généralement appréciées en dépit de choses «dégoutantes » comme les organes, le sexe, la mort (Cohen-Azria, 2013). Et, comme l'affirme Vergnaud : «*les didactiques des mathématiques peuvent s'intéresser à la passion de savoir* » (dans Perrenoud, 1995).

Etant donné qu'un nombre restreint de chercheurs en didactique rapportent spécifiquement les propos émotionnels des sujets, aucune théorisation n'a été réalisée à ce propos en didactique. Lebeaume (2000) décrit les disciplines scolaires comme des expériences propres à chaque élève qui associe non seulement des particularités, des caractéristiques, des marques à des disciplines scolaires (ce qui constitue des «*attributs objectifs* »), mais aussi des impressions ou sentiments que Lebeaume appelle «*attributs subjectifs* ». Malgré l'intérêt porté à cette appellation, il ne s'agit pas d'un concept et, ils sont encore loin d'être un sujet de recherche particulier. Pour ainsi dire, la référence à l'aspect émotionnel évoqué dans les discours des enquêtés existe en tant que telle, mais elle est dispersée dans les *dire* des chercheurs et submergée par des propos plus importants, plus «didactique ».

C'est à partir de 2013, lorsque Reuter a proposé le concept de «vécu disciplinaire », que la didactique intervient dans la recherche des sentiments et des émotions provoqués par la discipline scolaire. L'auteur définit le vécu disciplinaire comme « *les manières dont les élèves vivent les contenus et les disciplines* » (2016, p.11). Les disciplines ne sont pas seulement chargées d'objectifs, de modes d'organisation des pratiques, etc., mais elles sont aussi une source d'émotion. Ce sont « *des espaces spatio-temporels vécu et ont par conséquent...les manières de les vivre ainsi que les effets émotionnels que produisent leurs fonctionnements* » (idem. p. 25-26).

Ce vécu existe à la fois pendant et après l'effectuation de la discipline : des modes d'être dans la discipline au moment d'effectuation, et des effets produits après l'effectuation. Dans une discipline, l'élève se positionne, ressent, et cela se manifeste sous plusieurs formes : investissement/distance, bien-être/mal-être, plaisir/souffrance, ennui/intérêt, etc.

Résumé du point 1 «Les spécificités de cette étude par rapport aux autres approches des disciplines »

La recherche en didactique se déploie autour de la discipline scolaire. Mais, différentes approches sont utilisées : instructions officielles, recommandations, pratiques et appropriation. Les concepts de conscience disciplinaire et de vécu disciplinaire s'inscrivent dans la dernière approche citée, tout en spécifiant son point d'ancrage : la discipline scolaire. Ils participent donc à appréhender la notion de discipline scolaire. Ma thèse vise à connaître la variation et l'actualisation dans la construction et l'appropriation d'une discipline scolaire.

2. Etudes antérieures sur la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire

Il s'agit ici de présenter quelques résultats issus de trois recherches réalisées au sein du laboratoire Théodile-CIREL. La première concerne ma recherche sur la conscience disciplinaire des élèves de cinquième en français, en mathématiques et en EPS (Yu, 2012). La deuxième étude a été menée en 2013 sous la direction de Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter. Elle concerne la conscience disciplinaire des élèves à la fin du primaire. Enfin la troisième recherche est axée sur le décrochage à l'école et le vécu disciplinaire. Elle a été dirigée par Reuter (2016). Ces résultats me semblent essentiels et intéressants à évoquer dans le cadre de ma recherche de thèse.

2.1 Différentes désignations et vécus différents des disciplines scolaires

La dimension de désignation a pour but de connaître le contour d'une discipline à travers les différentes désignations par lesquelles l'élève indique la discipline. A l'école primaire, il apparaît que la discipline Français est citée largement comme « français », mais aussi « poésie », « conjugaison », « littérature », « grammaire », ou plus rarement « mots », « autodicté », « texte ». Au collège (classe de cinquième), quasiment tous les élèves citent « français » sans évoquer de sous-domaine, ni objet d'étude, ni aucune autre dénomination. Bien que le français soit une discipline largement citée avec une variation plus ou moins grande au niveau des désignations, force est de constater qu'il est souvent vécu négativement. Et ce, quel que soit le niveau scolaire (au primaire, au collège, en seconde) ou les particularités de parcours (classe de SEGPA, ou lycée professionnel).

A l'instar de la discipline français, les mathématiques sont aussi identifiées par presque tous les élèves de l'école primaire et du collège. Cette discipline est généralement énoncée sous le

vocabulaire de « mathématiques » ou « maths » avec quelques exceptions chez les élèves du primaire. Ces derniers parlent effectivement de « géométrie », « numération », « problème », « calcul mental », etc. qui correspondent à leurs pratiques de classes. Il s'agit en outre d'une discipline dont le vécu est « clivant » : elle est vécue positivement à l'école primaire, mais ne l'est plus à partir du collège.

L'EPS en cinquième est largement nommé « EPS » ou « éducation physique et sportive », très peu d'élèves citent « sport » ou « sport physique ». À l'école primaire, c'est plutôt l'inverse, les élèves citent davantage « sport », très peu parmi eux disent « EPS », et dans une moindre mesure, on a « piscine », « natation », « cirque ». C'est une discipline très bien vécue par les élèves de tous niveaux et de toutes filières confondues.

2.2 Repère organisationnel : variation selon les niveaux et les disciplines

La dimension de repère organisationnel a pour objectif d'indiquer par quel moyen les élèves identifient une discipline.

Par ordre décroissant, il apparaît qu'au primaire, le français est repéré par les contenus, les supports, la déclaration du maître, l'emploi du temps, la dictée et par les signes (lettre). En cinquième, les élèves disent identifier cette discipline par le biais des contenus, des matériels, des finalités ainsi que des modalités de travail.

Les mathématiques au primaire sont repérées, par les objets disciplinaires, les discours d'enseignant, les activités, les cahiers, l'emploi du temps, les problèmes, le tableau, les objets matériels, le calcul mental, les domaines disciplinaires, les rituels, etc. Tandis qu'en cinquième, le discours de l'enseignant disparaît, mais des contenus, des activités, des matériaux et des finalités sont, comme pour le français, les indications les plus utilisées.

L'EPS en cinquième est une discipline reconnue d'abord par ses activités (courir, se déplacer, s'échauffer...), ensuite par sa particularité par rapport aux autres disciplines (se défouler, se faire plaisir, se libérer...). Les matériels et les modalités de travail sont aussi des indicateurs de l'EPS pour les élèves de cinquième.

Il ressort que dans l'ensemble des disciplines, les contenus servent d'indicateurs importants mais pas exclusifs. Pour les élèves, les supports/matériels, le *dire* de l'enseignant, les activités, les exercices, etc. jouent aussi un rôle dans la distinction d'une discipline. Les repérages peuvent également varier selon les niveaux du cursus. Ainsi, les finalités constituent un moyen de repérage pour l'élève du collège mais pas celui du primaire ; elles le sont aussi pour le français et les mathématiques mais pas pour l'EPS.

2.3 Contenus et ses rôles dans le vécu

La dimension « contenus », examinée dans les recherches en conscience disciplinaire, permet de mettre en relief ce que les élèves considèrent comme étant les constituants d'une discipline : on a visé à connaître des contenus appris d'important dans la perception des élèves.

Au primaire, le français est construit autour d'un noyau dur « conjugaison » et est perçu comme une discipline visant premièrement à maîtriser des savoir-faire spécifiques en lien avec la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Mais les élèves des classes Freinet se différencient par l'évocation abondante de la lecture, de l'écriture, du théâtre et de la littérature. Au collège, les élèves évoquent davantage la grammaire, ainsi que la conjugaison et la lecture. Généralement, l'étude de la langue semble des contenus le plus appris pour les élèves du primaire et du collège. Mais celle-ci, entre autre la grammaire et la conjugaison, engendre un vécu principalement négatif.

Pour les mathématiques, les contenus appris les plus importants au primaire sont avant tout des opérations et des techniques opératoires, ensuite des nouveaux nombres et des nouvelles écritures numériques. En cinquième, les nombres et calculs occupent toujours une grande place, mais encore moins que la géométrie. L'incompréhension des contenus constitue la principale raison du vécu négatif des mathématiques au collège. Et, comme contenus souvent cités par les élèves, il y a la géométrie, le calcul, les formules, etc.

Les contenus appris d'important en EPS en cinquième sont d'abord les divers sports (handball, régularité acrosport, pingpong), arrivent ensuite, sous forme de liste, des savoir-faire, ainsi que des attitudes. Les contenus en EPS peuvent être vécus différemment. D'un côté, certaines activités sportives (football, acrogym) sont décrites comme divertissantes, amusantes et

intéressantes, donc s'articulant à un vécu positif. De l'autre, des sports tels que le demi-fond, le handball, la natation sont cités plutôt négativement. De plus, les effets sur le physique (la fatigue, la douleur, etc.) de certaines activités sportives constitue une raison de vécu négatif en EPS.

2.4 Réussite dans une discipline : raisons et vécu

La dimension de « raisons de la réussite » permet de savoir ce que l'élève considère comme étant déterminant pour sa réussite dans une discipline.

En cinquième, la réussite en français et en mathématiques s'obtient grâce à l'apprentissage, l'écoute, les révisions et l'attention. Pour l'EPS, il est plus important d'écouter et de s'entraîner, ainsi d'avoir des qualités mentales (concentration, courage), mais le rôle de l'apprentissage est presque disparu dans les discours d'élèves.

Les contenus auxquels les élèves accordent de l'importance en français sont d'abord la conjugaison et l'orthographe, ensuite la lecture, l'écriture et le vocabulaire. Pour les mathématiques, il faut saisir les propriétés, les définitions et les tables de multiplication, ainsi que le calcul. En EPS, il s'agit de savoir s'échauffer, savoir faire des mouvements, etc.

La dimension d'« évaluation » a une forte influence sur le vécu disciplinaire des élèves, et ce dès l'école primaire. Mais ses effets varient en fonction des disciplines. Au primaire, l'évaluation est beaucoup plus vécue négativement en ce qui concerne le français et les mathématiques. Tandis qu'en EPS c'est une des raisons évoquées par les élèves pour expliquer le vécu positif de cette discipline. En seconde, cette dimension est la plus mentionnée afin de justifier le fait de ne pas avoir envie d'aller au lycée.

2.5 Finalités : ce que la discipline permet et ce qui engendre le vécu positif et négatif

La dimension « finalité » vise à connaître si l'élève prend en compte l'objectif d'une discipline. Plus concrètement, il s'agit de voir comment les élèves répondent à la question « à quoi sert telle discipline ? »

Pour les élèves du primaire, le français permet de savoir écrire, savoir conjuguer, savoir parler et savoir lire. En cinquième, l'utilité du français est souvent limitée à son usage quotidien : à parler, à écrire et à communiquer. Et ceci est parfois lié à un métier dans le futur (trouver un travail, écrire une lettre de motivation/ du CV) et à une performance scolaire (avoir des bonnes notes).

Au collège, les mathématiques servent à apprendre à calculer et à compter. Elles sont utiles tant dans la vie quotidienne (au supermarché, pour l'achat) que pour le futur métier. Cette discipline permet aussi, bien que ce soit moins souvent évoqué, d'acquérir des connaissances sur la géométrie, sur la figure, etc. C'est la seule parmi l'ensemble des disciplines qui sert à « ne pas être bête ».

Et, dans ses finalités, l'EPS joue avant tout le rôle de garant de la santé, selon les élèves de cinquième.

La dimension « finalité/utilité » influe faiblement le vécu des disciplines. Néanmoins, le vécu positif du français peut être lié au fait que cette discipline joue un rôle dans l'apprentissage des autres disciplines, ainsi que dans la vie sociale et professionnelle. De plus, les mathématiques sont une matière vécue négativement car, même si elle peut servir dans certains métiers, elle est jugée inutile dans la vie quotidienne. S'agissant de l'EPS, le vécu positif peut provenir du fait que cette discipline a des effets bénéfiques sur la santé.

3. La spécificité de mon projet de recherche

Les recherches sur la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire permettent d'éclairer les fonctionnements de la discipline à travers la reconstruction et l'appropriation de la discipline par les élèves. Pour ma thèse, j'essaie de mettre à jour quelques-unes de ces connaissances en prenant une posture comparative et en m'intéressant à un autre moment du cursus.

Dans la recherche effectuée dans le cadre de mon master (Yu, 2012), j'ai examiné plusieurs dimensions de la conscience disciplinaire : la désignation, les contenus importants, les raisons de la réussite, le repérage organisationnel et les finalités. La recherche dirigée par Cohen-Azria,

Lahanier-Reuter et Reuter (2013) est allé plus au-delà Les chercheurs ont en outre étudié l'organisation chronologique, les « faire », les supports, etc.

En ce qui concerne ma recherche de thèse, je porte mon attention sur cinq dimensions : les désignations, les contenus, les raisons de la réussite, les finalités, ainsi que le repérage. Et, j'ajoute à cela le vécu disciplinaire afin de clarifier comment ces dimensions affectent le vécu positif et négatif des élèves.

3.1 Une posture comparatiste

La conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire, comme le concept de représentation, celui de la clarté cognitive ou encore du rapport au rapport, s'emploient autour de trois pôles dans la théorie de la représentation : le sujet, l'objet et les connaissances.

Le sujet correspond principalement aux élèves, et dans une moindre mesure aux enseignants¹, et aux parents d'élèves². La centration sur les élèves témoigne des différents choix qui s'offrent aux chercheurs. On peut s'intéresser par exemple, aux élèves d'une même classe³ ou de plusieurs niveaux scolaires. Les études peuvent porter sur des élèves ayant différentes performances ou de genre différent⁴, à des élèves issus de différents milieux sociaux⁵. Dans d'autres études, on compare les élèves aux enseignants⁶, ou encore des enseignants entre eux⁷.

Quant aux objets de ces recherches, les chercheurs montre une grande variété Plusieurs disciplines/sous-discipline/ en font effectivement l'objet : le français⁸, les mathématiques⁹,

¹ Voir Lautier (1997)

² Voir Chambon (1990)

³ Voir Garcia-Debanc (1995)

⁴ Voir Lautier (1997)

⁵ Voir Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter (dir., 2013), Lebeaume (2000), Audigier (1995), Lautier (1997)

⁶ Voir Benhaim-Grosse (2007), Lautier (1997)

⁷ Voir Poggi-Combaz (2002)

⁸ Voir Hassan (2013), Fialip-Baratte et Szajda-Boulanger (2013)

⁹ Voir Lahanier-Reuter (2013)

l'histoire¹⁰, la géographie¹¹, les sciences¹², la découverte du monde/les sciences et technologie¹³, l'éducation manuelle et technique¹⁴, etc. Et parfois c'est sur un contenu précis¹⁵, sur les pratiques scolaires¹⁶, ou sur l'ordre scriptural¹⁷, etc.

L'objet de recherche montre une relative « singularité » de la discipline. Les recherches s'intéressent davantage à une seule discipline. Et, la comparaison entre disciplines ne constitue pas, semble-t-il, un courant majeur, à l'exception du travail de Venturini et Lappiello (2009) qui compare le rapport au savoir entre la physique et les SVT, deux disciplines faisant parties des sciences ; ou encore l'étude de Constant-Berthe (2005) à propos de la description en mathématiques et en français. De même pour Audigier (1995), malgré intérêt porté sur l'histoire et la géographie, ces deux disciplines ont été traitées dans l'ensemble sans les confronter, au moins d'une manière explicite.

Mon travail de thèse s'inscrit dans une perspective comparatiste au niveau disciplinaire, c'est-à-dire que je vais comparer la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire de plusieurs matières afin de mettre en lumière les spécificités de chacune.

3.2 Approfondir et comparer la dimension de « désignation »

Dans le quotidien, on parle plutôt de « matière » au lieu de « discipline scolaire ». Si l'emploi quotidien et l'emploi académique constituent une première différence entre deux termes, les traitements peuvent bien l'être aussi chez les chercheurs. Il s'agit pour la première approche de ne pas en faire la distinction. Autrement dit, on peut considérer que la matière est le synonyme de discipline scolaire. L'emploi de l'une ou de l'autre apparaît comme un libre choix de l'auteur, exemple lorsque Bronckart (1989) parle de didactiques des matières scolaires. Il s'agit pour la seconde approche de distinguer la discipline et la matière : une matière étant composé de

¹⁰ Voir Lautier (1997), Audigier (1994, 1995, 1997)

¹¹ Voir Audigier (1994, 1995, 1997)

¹² Voir Cohen-Azria (2013)

¹³ Voir Lebeaume (2000)

¹⁴ Voir Chambon (1990)

¹⁵ Par exemple la respiration chez Garcia-Debanc (1995)

¹⁶ Par exemple la pratique d'écriture chez Delcambre et Reuter (2002)

¹⁷ Par exemple chez Dabène (1987, 1991), chez Audigier (1995)

plusieurs disciplines scolaires. Tel est le cas de Chervel (1988) pour qui la lecture et le français sont au même niveau puisqu'elles sont toutes les deux des matières. Et l'orthographe quant à elle, s'agit-il d'une « discipline », composante d'une matière.

Cependant, dans les bulletins officiels 2008, la lecture est un « domaine d'étude », alors que l'orthographe est un sous-domaine et fait partie du domaine de l'« étude de la langue ». De même pour l'histoire-géographie, Audigier (1995) considère que l'histoire et la géographie sont deux disciplines distinctes, alors que dans la pratique, un même enseignant assume ces deux disciplines, et les manuels scolaires combinent très souvent les deux, tandis que les instructions officielles (2002, 2008) y ajoute même l'éducation civique.

Un autre phénomène d'appellation diverse s'articule à l'évolution dans les filières. À l'école primaire, il existe une discipline scientifique nommée « découverte du monde », alors qu'au collège, apparaissent des nouveaux intitulés : sciences de la vie et de la terre, physique-chimie, technologie. De même pour le français, si la littérature n'est qu'une composante du français à l'école et au collège, elle acquiert un statut plutôt indépendant au lycée général et technologique, notamment dans la classe de première et de terminale où le français est devenu « français et littérature ».

La recherche dirigée par Cohen-Azria, Reuter et Lahanier-Reuter (2013) sur la conscience disciplinaire montre une complexité encore plus forte que les débats entre chercheurs, pratiques et prescriptions. En effet, quand on demande aux élèves d'évoquer des matières rencontrées à l'école, ils citent non seulement « maths », mais aussi « géométrie », « mesure », « numération », « problèmes », etc. De la même manière, ils énoncent « français », « écriture », « dictée », « fiches de lecture », « calligraphie », etc. Pour eux, toutes ces dénominations correspondent à des matières (Lahanier-Reuter, 2013). Cependant, cette diversité d'appellations données à une discipline s'atténue en cinquième (Yu, 2012), les sous-disciplines ayant totalement disparues au profit des mathématiques et du français. Il semble que plus les élèves sont grands, plus leurs désignations se rapprochent de celles qui sont prescrites par les instructions officielles.

Mais une autre question demeure. L'histoire-géographie-éducation civique, s'il s'agit bien d'une seule matière selon le bulletin officiel de 2002, les élèves de cinquième la considèrent

comme deux, voire trois « matières » (terme employé dans le questionnaire). Il en est de même pour la physique-chimie et les langues.

Les différentes manières de désigner une discipline constitue un des problèmes complexes de la notion de discipline scolaire : la question du contour (Reuter, 2013) ou de la délimitation (Chervel, 1988). Décrire comment les élèves désignent les disciplines scolaires semble intéressant et offre des éléments pour réfléchir au problème du contour d'une discipline scolaire.

3.3 Dimension de « contenu » : chercher le marqueur d'une discipline

La question du contenu est au cœur de la recherche en didactique. Pendant longtemps, le contenu d'enseignement était égal à la discipline entendue comme étant ce qui s'enseigne (Chervel, 1988, p. 60). Pour sa part, l'équipe de recherche Théodile-CIREL définit la didactique par l'entrée du contenu : « [les didactiques sont la] *discipline de recherche qui analyse les contenus (savoir, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires* » (Reuter, dir. 2007/2013, p.65). En faisant des contenus leur « point d'ancrage », ce groupe partage la position prise par Martinand en 1985 lorsqu'il écrivait : « *il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une < responsabilité par rapport au contenu > de la discipline* » (p.24). Cette valeur accordée au contenu se trouve en outre dans les propos de Mercier qui y voit « *la clé de toute observation des phénomènes scolaires* » pour les didacticiens (2014, p.16).

Cependant, malgré l'importance consensuelle au sein de la communauté des didacticiens, le contenu reste une question complexe.

Sur le plan théorique, il apparaît que le contenu s'accompagne généralement de mots ou groupe nominal dont la fonction est d'apporter des précisions sur le type de contenu évoqué : « contenus d'enseignement et d'apprentissage », « contenu de l'étude », « contenu disciplinaire », « contenus prescrits », « contenu légitime », etc. Autant d'expressions qui permettent de souligner la complexité du concept de contenu. Par exemple, « contenu légitime » renvoie aux

savoirs corporels sélectionnés et présentés par l'enseignant de l'EPS (Poggi-Combaz, 2002). Qualifier un contenu de légitime suppose l'existence de contenus illégitimes entendus comme ceux n'ayant pas été choisis pour l'enseignement. Parler de « contenu d'apprentissage » ou « d'étude » qui impliquent en premier lieu les élèves, amène nécessairement à penser au « contenu d'enseignement » dont le principal protagoniste est l'enseignant. Si l'on parle de « contenu à apprendre », c'est qu'il y aura un « contenu réellement appris », un « contenu considéré appris » ou un « contenu non appris ». En plus, faire référence au contenu réellement enseigné, c'est-à-dire au contenu mis en œuvre au cours des pratiques d'enseignement, conduit à s'intéresser au « contenu prescrit » et au « contenu recommandé ».

Si le contenu varie en fonction des acteurs (enseignant, élève), selon les effets (réellement appris/enseignés, non retenus), une autre grande variation découle de sa nature plus ou moins variée. Delcambre (2013) définit le contenu comme des « *objets d'enseignement et d'apprentissage* » qui pourront être « *les savoirs, les savoir-faire ou les compétences, des valeurs, des pratiques, des < rapport à >, voire des comportements ou des attitudes* » (p.43). Alors que pour Develay (1992, 1993), le contenu n'est que de deux ordres : savoir déclaratifs et savoirs procéduraux. Les premiers relèvent de l'ordre du discours, du savoir et les seconds sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire. Ils correspondent à une série d'actions à accomplir pour atteindre un objectif. Et Audigier (1995) résume le contenu de la manière suivante : des compétences qui sont de trois ordres : apprendre à faire, apprendre à résoudre des problèmes et apprendre à savoir des connaissances sur le monde.

Il en découle une confusion entre ces contenus, et l'identification d'un type de contenu n'est pas chose aisée parce que les différents contenus présentent une sorte d'entrelacement entre eux. Ainsi, une connaissance peut faire office de savoir lorsque la première est déclarative. Une compétence correspond à un haut niveau de savoir-faire (Perrenoud, 1995) qui se base sur un savoir explicite. De plus, quand un savoir est activé et mobilisé en situation, il devient un savoir-faire afin de résoudre le problème rencontré. Une attitude conforme aux attentes de l'école est liée directement au rapport qu'un élève entretient avec la discipline. Enfin, les compétences sont un ensemble de connaissances opératoires en vue de trouver des solutions aux problèmes. Ce faisant, identifier une dimension de contenu ou le type de contenu doit toujours s'effectuer en situation.

Pour ma recherche, je vais m'atteler à identifier les contenus disciplinaires et le marqueur de la discipline dans les discours des élèves. L'identification des contenus disciplinaires consiste à dégager d'une part, ce qui est propre à une discipline ; et ce qui est plutôt transversale, d'autre part. Identifier le marqueur implique, quant à lui, la recherche d'un contenu prégnant qui serait représentatif de la discipline. Ces deux objectifs s'inscrivent dans la perspective comparatiste et visent à mettre en relief les caractéristiques disciplinaires.

3.4 Dimension de « réussite » : clarifier les rôles que jouent les différents aspects

L'école est un lieu séparé des autres pratiques sociales par le biais de savoirs objectivés (contrairement à des connaissances), conformément à la forme scolaire (Vicent, 1994). La discipline scolaire est une forme d'organisateur des savoirs, ou, comme le disent Mercier, Schubauer-Léoni et Sensevy (éd., 2002), la discipline est le « corps de savoirs ». Alors parler de la discipline scolaire sans évoquer la performance dans la discipline semble non pertinent, car l'identification de la performance permet de mesurer le degré de cohérence entre les objectifs définis et les pratiques effectives. En d'autres termes, la performance ou l'évaluation est un outil qui permet de savoir si l'enseignement et les apprentissages sont efficaces.

Alors, quels sont les aspects qui déterminent la réussite dans une discipline ? Les recherches antérieures (Yu, 2012 ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir., 2013) montrent que pour les élèves, des aspects les plus importants sont mis en relation avec le métier d'élèves, c'est-à-dire écouter, suivre, apprendre, ensuite des contenus à saisir, des aspects mentaux (persévérance, courage, etc.). Mais, quel rôle y jouent les autres aspects tels que le professeur, le rapport, le matériel, le contexte familiale des élèves, l'extrascolaire, etc. ? Et ces éléments sont-ils identiques pour toutes les disciplines ou varient-ils selon les disciplines ? Dans ma thèse, je tente de clarifier les rôles de ces différents éléments tout en mettant en relief des spécificités disciplinaires.

3.5 Dimension de «finalité»: évaluer les finalités disciplinaires et le lien avec les contenus

La théorie de la clarté cognitive a mis en évidence l'importance de la conception des finalités dans l'apprentissage de la lecture.

En didactique, étudier les finalités d'une discipline retrouve son intérêt dans le terme même de «discipline ». Le discours de Develay (1995) illustre cette idée :

«On remarquera que le terme discipline scolaire n'existe pas dans certains pays où l'on parle de tranche d'enseignement ou de matière d'enseignement. Serait-ce parce que le mot discipline renvoie aussi à la police de mœurs, à l'idée de punition ? Viserait-on à travers la discipline, comme contenu enseigné, branche de connaissance, à développer des règles de conduite morales ? Espère-t-on que l'enseignement de contenus de savoirs, par les règles, les normes qui le caractérisent facilite une direction morale des esprits ? »(p.27, cité dans Bailat, 1997).

Ce propos renvoie à deux définitions de la «discipline » dans la langue française. D'un part, elle est un ensemble de règles communes à tous les membres, règles dont le non-respect entraînera une punition. D'autre part, elle est aussi la branche du savoir ou le sujet d'étude auquel s'intéressent différents acteurs. La seconde définition, discipline en tant que sujet d'étude, branche de savoir, pourrait inclure la première, ensemble de règles à respecter : on peut espérer que, à travers l'enseignement de contenus, les élèves soient amenés à développer des règles de conduites morales, une direction morale des esprits.

Cependant, les finalités de la discipline ne sont pas limitées à celles-ci. Parler des finalités d'une discipline, c'est d'abord distinguer les finalités opérationnelles (Martinand, 1992) des finalités éducatives. Les finalités opérationnelles sont liées à la constitution d'une discipline, et s'inscrivent dans le processus de la transposition didactique : une discipline doit permettre la mise en œuvre des contenus et des moyens d'enseignement et d'apprentissage. En reprenant les termes de Chervel (1988), la discipline doit fabriquer les «enseignables ».

Les finalités éducatives quant à elles ne sont pas seulement des valeurs qu'une discipline vise à transférer, mais aussi des objectifs qu'elle doit permettre aux élèves d'atteindre. En premier

lieu, il s'agit de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs et savoir-faire proprement disciplinaires, que l'on peut appeler, en empruntant les termes de Reuter (2004), des visées intradisciplinaires. Le français, par exemple, doit permettre aux élèves d'écrire, de lire ; et les mathématiques doivent transmettre les connaissances en géométrie, en numération, etc.

Les finalités peuvent aussi être des pratiques ou des applications favorisant la vie quotidienne et professionnelle. Ces finalités, par rapport aux premières, excèdent l'école, Reuter (2004) parle alors de visées extrascolaires. Les élèves peuvent, par exemple, appliquer leurs connaissances en mathématiques pour réaliser un achat ; ou recourir à leurs compétences langagières et à des connaissances historiques pour admirer des monuments au cours d'un voyage.

Les finalités sont, en troisième lieu, de favoriser la construction de l'individu, à travers l'accès à la liberté de penser, les jugements relativistes (Dumont, 1971), la confiance, l'esprit critique. Il ne s'agit pas seulement de finalités psychologiques (Chervel, 1988), mais aussi de toute autre qualité permettant aux élèves de se développer, de s'épanouir.

Enfin, les finalités peuvent finalement se situer à un niveau socio-politique (Chervel, 1988) ou patrimoniale et civique (Augidier, 1995), c'est-à-dire construire l'identité collective, nationale. Ce sont traditionnellement des finalités qui incombent à l'histoire et à l'éducation civique (Develay, 1992, Augidier, 1995) ainsi qu'au français (Reuter, 2004).

De l'ensemble de ces finalités, celle qui consiste à transmettre le savoir et le savoir-faire disciplinaires devrait être le point central de l'école et d'une discipline, conformément à la critique faite par Astolfi (2009) qui affirme que l'école aurait tendance à oublier le savoir en s'attribuant « *un ensemble d'objectifs et de visées éducatives de plus en plus complexe, de moins en moins déchiffrables* » (p.16).

Il est ressorti des travaux menés antérieurement sur la conscience disciplinaire, que les finalités étaient saisies par les élèves de façon différente. En effet, pour ces derniers, le français sert principalement à développer la compétence langagière et les mathématiques permettent la maîtrise du calcul. Les utilités de l'EPS sont moins perçues, et sont liées à la santé. Dans le

cadre de ce travail de thèse, mon attention va porter sur deux questions : comment les élèves perçoivent-ils les finalités des disciplines ? Et, quel rôle y jouent les contenus ?

3.6 Dimension de « repère » : décrire les modes de repérage et leur poids dans les différentes disciplines

Le repérage d'une discipline peut s'effectuer à différents niveaux. En se référant aux discours des chercheurs tels que la définition élaborée par Reuter (2007b, 2010, 2013) selon qui une discipline présente :

- Des composantes structurelles : les contenus et leur organisation, les exercices, les modalités de contrôle, les modalités de travail, les matériels, les supports, les espaces, les tenues... ;
- Des finalités et des visées ;
- Des fonctionnements institutionnels : permanence plus ou moins grande, horaires, importance lors des examens, de l'orientation, organisation du personnel (enseignant), etc. ;
- Des relations aux espaces extrascolaires ;
- Des variations synchroniques et diachroniques ;
- Des effets produits.

Ces éléments sont organisés et mentionnés autrement dans les discours de Develay (1992) pour qui une discipline est composée de six éléments structurels : des objets, des tâches, des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux, une évaluation, ainsi qu'une matrice qui, en unissant les cinq éléments précédents, donne à la discipline « une cohérence ».

Audigier (1995), de son côté propose de construire un modèle de discipline en quatre composantes : les finalités, les contenus, les méthodes et l'évaluation.

Ces éléments sont plus ou moins conçus par les élèves d'après les résultats obtenus dans les deux recherches portant sur la conscience disciplinaire. Les contenus sont le premier repère pour toutes les disciplines étudiées, et tous les élèves quel que soit le moment de leur cursus.

Dans ma recherche, je vais m'intéresser aux modes de repérage des élèves, ainsi qu'à leur poids dans les différentes disciplines.

3.7 S'intéresser à l'articulation entre la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire

La conscience disciplinaire porte sur la manière dont les acteurs sociaux, notamment les élèves, reconstruisent une discipline scolaire. Et le vécu disciplinaire renvoie aux manières de vivre les disciplines, aux sentiments et aux émotions qui leur sont associés. Quel est le lien entre ces deux concepts qui étudient la discipline scolaire à partir de la subjectivité de l'élève ? Des recherches antérieures ont pu montrer qu'il existait des relations entre les justifications relatives à l'amour ou au rejet d'une discipline et la conscience disciplinaire, que ce soit au niveau des finalités, des contenus, et des formes de nominations (Yu, 2016).

Dans cette thèse, je continue à m'intéresser à la relation entre ces deux concepts, tout en portant une attention particulière aux quatre dimensions suivantes : dénomination, contenus, finalité et réussite dans une discipline.

La dimension de «dénomination » vise à connaître la façon dont les élèves nomment une discipline qui engendre le vécu positif ou négatif.

La dimension «contenus » permet de voir d'une part, quels sont les contenus qui pèsent sur le vécu positif ou négatif, et d'autre part de préciser si lesdits contenus sont des contenus-marqueurs de la discipline ou non.

La dimension «finalité » est essentielle car elle aide à savoir comment l'utilité justifie le vécu disciplinaire.

Enfin, la réussite dans une discipline est l'un des aspects de la dimension « évaluation » qui structure le vécu. J'étudierai donc ici le rôle de la réussite (et de l'échec) dans le vécu des différentes disciplines.

De plus, sur les trois dernières dimensions (contenus, finalité et réussite), je m'intéresserai également à leur poids dans le vécu, à savoir si elles pèsent de manière identique ou non sur la manière dont les élèves disent vivre les disciplines.

3.8 S'intéresser à un autre moment du cursus

La recherche sur la conscience disciplinaire s'intéresse, actuellement, aux représentations des élèves de fin d'école primaire. Tandis que dans ma présente étude, mon choix s'est porté sur des élèves de cinquième. La recherche axée sur le vécu disciplinaire quant à elle, s'intéresse à plusieurs moments du cursus et à différentes filières : primaire, collège, SEGPA, lycée général, lycée professionnel, BTS, master, GRETA.

Pour ma part, je me concentre sur un seul niveau du cursus et j'ai décidé de travailler auprès d'élèves de troisième (dernière année du collège).

En France, la scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans. À 16 ans, c'est-à-dire en quatrième année du collège, les élèves sont confrontés à au moins deux événements importants de leur vie scolaire. Tout d'abord, ils y sont amenés à passer le premier examen officiel afin d'acquérir le diplôme national du brevet. Ce diplôme, qui a lieu au terme de la troisième, évalue les connaissances et les compétences acquises durant les quatre années de formation que comprend ledit cursus.

Par ailleurs, la dernière année du collège étant l'achèvement d'un cycle de formation, les orientations y occupent une place cruciale. En effet, au sortir de cette classe, les élèves sont dirigés vers différentes filières : études générales, formation technologique, certificat d'aptitude professionnelle (CAP), brevet d'études professionnelles (BEP), etc. Dans ces filières, les enseignements prescrits pour chaque discipline diffèrent. Lorsqu'on prend l'exemple des programmes de mathématiques, il apparaît que les contenus d'enseignement à aborder en CAP ne sont pas identiques à ceux de la 2e générale.

Ce double évènement marque la particularité de la classe de troisième. D'où l'intérêt de comparer les consciences et vécus disciplinaires des élèves à ce niveau scolaire.

Synthèse du chapitre théorique

Il existe différentes approches qui étudient la discipline scolaire : entrée par les instructions officielles, entrée selon les recommandations, entrée des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'entrée par la reconstruction/appropriation. Ma thèse s'inscrit dans cette dernière approche et s'appuie sur deux concepts en didactique : conscience disciplinaire et vécu disciplinaire afin de connaître les modes d'appropriation des collégiens.

Des recherches menées antérieurement autour des deux concepts ont conduit à des résultats riches et intéressants. Pour ma part, j'ai choisi d'approfondir cinq dimensions (désignation, contenus, finalités, raisons de réussite, repérage) pour l'étude sur la conscience disciplinaire, et je mènerai des analyses pour voir comment ces dimensions affectent le vécu disciplinaire des élèves.

Je vais également m'appuyer sur la didactique comparée afin de mieux illustrer les caractéristiques des disciplines. Et, je m'intéresserai aux élèves de troisième qui représentent l'achèvement d'enseignements communs avant l'orientation vers différentes filières.

Chapitre II

La démarche adaptée

Au niveau méthodologique, étudier la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire des élèves de troisième dans une perspective comparative, peut être divisé en quelques questions, générales relatives à toutes les recherches, et d'autres préoccupations plus spécifiques à cette thèse :

- Comment recueillir des données ?
- Quelles disciplines choisir et quelles comparaisons possibles ?
- Quelles questions à poser pour les différentes dimensions ?
- Comment saisir les vécus ?
- Comment traiter les données ?, etc.

Dans ce chapitre, je présente la démarche adaptée pour cette recherche de thèse, principalement sur :

- Les méthodes de recueil des données et les passations ;
- Les disciplines scolaires choisies en vue d'une comparaison ;
- La constitution des questionnaires ;
- La méthode principale d'analyse des données, ainsi que quelques questions rencontrées lors du traitement des données. Ces dernières sont tellement complexes que, pour faciliter la lecture, je les développerai dans la partie des résultats.

1. Constitution des données : questionnaires et entretiens

Afin d'élargir la population des élèves enquêtés, j'ai choisi le questionnaire comme la méthode principale de recueil des données. Au total, 214 élèves ont participé à cette recherche. Ils sont répartis en dix classes de trois collèges situés dans différentes villes de la métropole lilloise : le collège Franklin au centre-ville de Lille, le collège Lavoisier à Lambersart et le collège Jean-Jaurès à Lomme (tableau 1).

Ville	Collège	Milieu	Nombre de classes	Nombres d'élèves
Lille	Franklin	Mixte	4	83
Lambersart	Lavoisier	Favorisé	3	73
Lomme	Jean-Jaurès	Défavorisé	3	58
Total			10	214

Tableau 1 : Répartition des élèves dans les trois collèges

Ces élèves varient selon trois critères. Le premier critère est relatif à l'origine sociale. Le collège Franklin, situé au centre-ville de Lille est mixte, celui de Lavoisier à Lambersart est favorisé et le collège Jean-Jaurès à Lomme est plutôt défavorisé. Cet élément social n'est pas sans conséquence sur les résultats de la recherche. Par exemple, le collège Franklin accueille une partie non négligeable d'élèves étrangers ou descendants d'étrangers, d'où la présence du russe comme une des langues étrangères enseignées dans cet établissement, mais que l'on ne retrouve pas au sein des deux autres collèges. Et, certains élèves n'ont pas répondu aux questionnaires à cause de leur niveau en français (débutant).

Le deuxième critère concerne le niveau de la classe. Au collège Lavoisier par exemple, une classe contient une majorité d'élèves qui font du sport-étude (essentiellement le football), et une grande partie des élèves d'une autre classe participe à la classe Européenne (anglais). Les réponses obtenues avec ces élèves apparaissent spécifiques par rapport aux autres classes.

Le troisième critère est lié aux performances dans une discipline. En demandant aux élèves d'auto-évaluer leur niveau, j'ai pu constater la variation des consciences et des vécus selon les performances. Ces données ne résultent pas d'une analyse systématique et récurrente, mais certaines méritent une interprétation à ce niveau-là. J'y reviendrai aussi dans les résultats.

Après une première lecture des réponses obtenues, j'ai passé des entretiens individuels avec vingt-huit élèves. Le choix des élèves se base sur un critère unique : l'imprécision des réponses apportées au questionnaire. De fait, l'entretien est une méthode supplémentaire de recueil des données qui a servi à développer et clarifier les réponses aux questionnaires. Pour chaque entretien, une autorisation parentale est préalablement remplie et signée (voir dans l'annexe 3 « autorisation parentale »).

2. Choix des disciplines à étudier : français, mathématiques, EPS, anglais

Afin de comparer la conscience et le vécu entre disciplines, j'ai choisi quatre disciplines : le français, les mathématiques, l'EPS et l'anglais. Lorsqu'on se réfère aux instructions officielles (j'en fais une présentation dans le texte suivant), ces disciplines se différencient tant sur le plan des contenus qu'au niveau des finalités. Il est à noter qu'en plus des programmes¹ pour chaque discipline, le prescripteur a mis en place le « socle commun de connaissances et de compétences »². Ce socle trace les grandes orientations de l'enseignement et offre un cadre général de finalités et de contenus. Il comprend sept « compétences » décomposées en connaissances, capacités et attitudes.

Selon le socle commun de 2006, l'objectif de l'enseignement ne se limite pas à transmettre les connaissances et les savoirs, mais vise également leur mise en œuvre, c'est-à-dire la mise en usage des connaissances et des savoirs. Cela signifie que les savoirs et les connaissances doivent prendre sens non seulement dans le cadre académique, mais aussi dans la vie quotidienne afin de favoriser le développement du libre arbitre, d'un esprit critique, rigoureux et autonome. En d'autres termes, l'école doit permettre de transmettre des savoirs « vivants » et de former des élèves en « qualité ». Et chaque discipline scolaire doit participer à sa manière à l'acquisition de compétences présentes dans ledit socle.

¹ Pour le français, les mathématiques et l'EPS, je fais référence au « Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 », et pour l'anglais je me réfère au « Bulletin Officiel n°7, 26 avril, 2007, programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, préambule commun, hors-série ».

² Ici le Décret du 11 juillet 2006.

2.1 Français dans les programmes : une discipline qui étudie la langue maternelle et vise la maîtrise de la culture humaniste

L'objectif de l'enseignement du français est tout d'abord la maîtrise de la langue française et de la culture humaniste. Avec d'autres disciplines, cet enseignement vise ensuite la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, des compétences sociales et civiques, de l'autonomie et de la prise d'initiative. Le tableau 2 ci-dessous présente la manière dont s'organisent les contenus du français.

Domaines d'étude		
Étude de la langue	Grammaire	Analyse de la phrase
		Classes de mots
		Fonctions
		Grammaire du verbe
		Initiation à la grammaire du texte
		Initiation à la grammaire de l'énonciation
	Orthographe	Orthographe grammaticale
		Orthographe lexicale
		Homonymes et homophones
Lexique	Domaines lexicaux	
	Notions lexicales	
Lecture	Récit	
	Poésie	
	Théâtre	
	Étude de l'image	
Expression écrite	Rédaction de récit, d'argumentation...	
Expression orale	Dialogue, débat...	
Histoire des arts	Arts, États et pouvoirs	

Tableau 2 : Organisation des contenus du français

Dans les programmes, le français est organisé en cinq domaines d'études : l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite, l'expression orale et l'histoire des arts. Pour l'étude de la langue, le programme prescrit comme sous-domaines la grammaire, l'orthographe, et le lexique. Le domaine lecture met l'accent sur les œuvres littéraires de différentes formes : récit, poésie et théâtre ; et sur l'étude de l'image à travers les publicités et les films. Pour le domaine expression écrite, le programme prévoit différents travaux d'écrits : rédactions de récit, d'argumentation, de synthèse ; et l'initiation à la prise des notes. L'objectif de l'expression orale est d'approfondir

l'entraînement au dialogue et au débat. Le domaine histoire des arts accentue le thème « arts, États et pouvoir » dans le but d'une ouverture au monde entier et à l'époque contemporaine.

En outre, les contenus du français s'articulent horizontalement et verticalement. L'articulation horizontale des contenus renvoie à la relation qu'entretiennent les contenus du français avec ceux d'autres disciplines (art plastique par exemple). Au niveau horizontal, on retrouve aussi les rapports qui existent entre les cinq domaines d'étude. L'articulation verticale se manifeste par le fait que l'enseignement du français se déroule chronologiquement, avec des époques privilégiées pour chaque niveau scolaire : pour la classe de sixième, les élèves étudient l'antiquité, en arrivant en troisième, l'importance se met sur les XXe et XXIe siècles. Ensuite, les contenus s'enseignent dans une logique de progression et d'approfondissement. Cela nécessite sans doute le rappel des contenus antérieurs et l'usage de pratiques récurrentes. Le Bulletin Officiel 2008 prescrit que « *l'articulation ou déclouisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent* » (B.O. n° 6 du 28 août 2008 « Programmes de l'enseignement de français », p. 1).

2.2 Mathématiques dans les programmes : une discipline scientifique qui structure la pensée

Le rôle des mathématiques se définit d'emblée par son apport dit interdisciplinaire aux sciences et à la technologie. Ce rôle est ensuite montré par le biais de l'apport du langage mathématique qui permet de « *décrire et de modéliser les phénomènes de la nature* » (B.O. n° 6 du 28 août 2008 « Programmes de l'enseignement de mathématiques », p.2). Dans les programmes, les finalités de la discipline mathématiques sont étroitement liées aux contenus et aux pratiques. La vérité des faits mathématiques permet de développer le raisonnement et la logique, de structurer la pensée. Les nombres et les techniques opératoires sont au cœur des apprentissages. La géométrie permet de décrire et comprendre le monde, de développer des qualités de logique et de rigueur. L'organisation et la gestion des données sont indispensables pour lire et interpréter un monde d'information chiffré. Les mathématiques participent également à la maîtrise de la langue écrite et orale.

Les contenus mathématiques sont structurés en cinq domaines : « Organisation et gestion des données, fonction », « Nombre et calculs », « Géométrie », « Grandeurs et mesures » et « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) » (voir tableau 3). Chaque domaine possède ses propres objectifs, connaissances et capacités. Comme pour le domaine « organisation et gestion des données, fonction », le Bulletin Officiel stipule qu'il permet de « synthétiser le travail conduit sur la proportionnalité dans les classes antérieures, d'approcher la notion de fonction et d'acquérir une première connaissance des fonctions linéaires et affines » (p.33).

Domaines d'étude	Connaissances
Organisation et gestion des données, fonctions	Notion de fonction
	Fonction linéaire, fonction affine
	Statistique
	Notion de probabilité
Nombres et calculs	Nombres entiers et rationnels
	Calculs élémentaires sur les radicaux
	Écritures littérales
	Equations et inéquations du premier degré
géométrie	Figures planes
	Configuration dans l'espace
Grandeurs et mesures	Aires et volumes
	Grandeurs composées, changement d'unités
TICE	

Tableau 3 : Organisation des contenus en mathématiques

Les connaissances sont décomposées en deux niveaux de manière plus détaillée. À chaque connaissance détaillée correspond une capacité. Prenons l'exemple du domaine « nombres et calculs ». Il y a quatre « connaissances » : nombre entiers et rationnels, calculs élémentaires sur les radicaux, écriture littérale, et enfin équations et inéquations du premier degré. Dans « écriture littérale », il existe plusieurs « sous-connaissances » détaillées telles que les puissances, la factorisation, les identités remarquables. Pour les puissances, c'est-à-dire le troisième niveau de connaissance, les capacités attendues sont d'utiliser les égalités comme $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$, $a^m / a^n = a^{m-n}$, $(a^m)^n = a^{mn}$.

Tout comme le français, l'enseignement des mathématiques en troisième doit « consolider, enrichir et structurer les acquis des classes précédentes » (idem, p.33), et les contenus sont

poursuivis avec des degrés de complexité croissants. En plus des savoirs et/ou capacités qui lui sont propres, les mathématiques doivent traiter six thèmes de convergence auxquels participent d'autres disciplines : importance du mode de pensée statistique dans le regard scientifique sur le monde, le développement durable, l'énergie, la météorologie et la climatologie, la santé et la sécurité. Ces contenus ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique, ils sont traités d'une manière plutôt implicite. Les objectifs de ces thèmes excèdent le cadre scolaire puisqu'ils participent à la construction de futur citoyen.

2.3 EPS dans les programmes : une discipline de la motricité qui vise à former le citoyen

L'EPS est définie par une finalité et trois objectifs. La finalité de la discipline est de former « *un citoyen cultivé lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (B.O. n°6 du 28 août 2008 « Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive », p.2). Les trois objectifs sont « *le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité* », « *l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale* » et « *l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive* » (idem).

L'organisation des contenus en EPS est semblable à la structure des contenus du socle commun, c'est-à-dire que les contenus sont décomposés en connaissances, capacités et attitudes. Les connaissances sont des règles, des principes, des repères que les élèves doivent s'approprier au cours des activités physiques. Les capacités sont des habiletés, des techniques, des savoir-faire que les élèves doivent appliquer lors d'une activité. Et, les attitudes renvoient à l'engagement, aux comportements et aux valeurs que les élèves doivent acquérir.

Les contenus de l'EPS se maîtrisent à travers diverses activités physiques, sportives et artistiques (APSA) : demi-fond, haies, hauteur, relais vitesse, natation, escalade, gymnastique... Il est précisé que les APSA pourront être choisies par le recteur en fonction des réalités et des particularités régionales. L'établissement scolaire a aussi le droit de choisir une activité spécifique. Dans chaque APSA, les contenus et les performances attendus sont prescrits. Par exemple, pour le demi-fond du deuxième niveau, il faut « *réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 12 à 15 minutes, fractionné en 3 à 4 périodes séparées de*

temps de récupération compatibles avec l'effort aérobie, en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs. Etablir un projet de performance et le réussir à 0,5 Km/h près » (idem, p.3).

2.4 Anglais dans les programmes : une discipline qui étudie une langue vivante étrangère et permet l'accès à une autre culture

L'enseignement de l'anglais met en avant l'objectif de la communication (surtout orale) dans des situations variées. Il vise également la maîtrise de compétences générales, culturelles, linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques. De surcroît, vu que le collège doit permettre la formation du sens critique, l'anglais contribuera à l'enrichissement intellectuel et humain par le truchement de l'ouverture à une autre langue et à une autre culture.

Les contenus de l'anglais sont divisés en quatre parties : les activités de communication langagière, les contenus culturels et les domaines lexicaux « l'ici et l'ailleurs », la syntaxe et morphosyntaxe, et la phonologie. Pour la première partie, plusieurs types d'activité langagière sont présentés. Le tableau ci-dessous illustre ces composantes.

Activités de communication langagière	Réception	Compréhension de l'oral
		Compréhension de l'écrit
	Production	Expression orale en continu
		Expression écrite
	Interaction orale	

Tableau 4 : Types d'activités langagières

Parmi ces composantes, l'écoute et l'expression orale sont primordiales. L'oral ne consiste pas seulement en un monologue (expression orale en continu), mais aussi en dialogues (interaction orale entre acteurs). Cela est en accord avec l'objectif de la discipline qui accorde une plus grande importance à la maîtrise de la langue orale.

Malgré une organisation des contenus en parties, les trois dernières parties (contenus culturels et domaines lexicaux, syntaxe et morphosyntaxe, et phonologie) sont néanmoins en interaction avec la première partie. Dit autrement, pour accomplir chaque activité de communication, les

compétences culturelles, grammaticales et phonologiques sont présentées à l’instar des composantes linguistiques et culturelles. Prenons l’exemple de la « compréhension orale ». Les programmes y fournissent de multiples items parmi lesquels se trouvent les « instructions et consignes en salle informatique ». Les compétences culturelle et lexicale attendues ici sont la langue de l’informatique. Il faut également connaître l’impératif, « may + base verbal, have to + base verbal », ainsi que des quantificateurs en tant que savoirs grammaticaux. De plus, il faut acquérir des compétences phonologiques pour savoir repérer les segments de sens du schéma intonatif.

2.5 De multiples confrontations possibles

L’analyse des programmes officiels effectuée ci-dessus a permis de mettre en exergue les caractéristiques de chaque discipline. Le français est une discipline qui porte principalement sur l’enseignement et l’apprentissage de la langue maternelle, et les mathématiques une discipline scientifique, toutes deux centrales tout au long du cursus scolaire. L’EPS est une discipline corporelle, elle est considérée plutôt comme étant périphérique. Enfin l’anglais, première langue vivante étrangère étudiée par la grande majorité des élèves, est une discipline étudiant la langue étrangère. Je peux donc effectuer une confrontation :

- Entre disciplines «centrales »et disciplines «périphériques »;
- Entre disciplines «littéraires »et disciplines «scientifiques »;
- Entre disciplines «intellectuelles »et disciplines «corporelles »;
- Ou encore entre «langue maternelle »et «langue étrangère ».

Autant de confrontations susceptibles d’actualiser, aussi bien des points communs, que des dissemblances dans les manières de reconstruire et de vivre les disciplines. Par conséquent, il va s’agir de voir comment, au collège, l’organisation en disciplines entraîne une reconstruction de la conscience disciplinaire et une différenciation du vécu des élèves.

3. Elaboration des questionnaires

Deux questionnaires ont été construits : un pour examiner la conscience disciplinaire, l'autre pour le vécu disciplinaire.

3.1 Faire parler de la conscience disciplinaire : cinq dimensions et 25 questions

Chercher à connaître les façons dont les élèves reconstruisent une discipline scolaire, implique de saisir, avant tout, les aspects à reconstruire au sein d'une discipline. Comme je l'ai évoqué dans le chapitre précédent, l'inventaire de la notion de discipline scolaire ainsi que les résultats issus de deux recherches portant sur la conscience disciplinaire m'ont permis de me concentrer sur cinq dimensions : les désignations, les contenus importants, les raisons de la réussite, les repérages et les finalités. Chaque dimension est explorée par une ou deux questions pour chacune des disciplines.

3.1.1 Première dimension : désignation et délimitation

Les formes de désignations d'une discipline demeurent une question pour la didactique. À quel moment emploie-t-on le terme « discipline » ? Quand fait-on plutôt référence au terme « matière » ?

Pour examiner cette dimension de la conscience disciplinaire chez les élèves, il me paraît tout d'abord nécessaire d'éviter les termes « discipline » ou « discipline scolaire », car ces deux mots sont moins familiers aux élèves d'une part, et pourraient correspondre à différents sens chez les élèves : instruction, direction morale, influence ; règle de conduite commune aux membres ; règles de conduite imposées ; branche de la connaissance, des études, etc. Afin d'éviter de multiples interprétations, j'ai choisi d'utiliser le terme « matière » ici (et dans tous les autres items des deux questionnaires). Et, voici la question qui a été soumise aux élèves : « Quelles matières fais-tu à l'école en troisième ? ».

Comparativement à la recherche menée en 2013 (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir.) et à mon mémoire de Master (Yu, 2012), ici le terme « faire » remplace le mot « travailler » afin de suggérer aux élèves de se centrer sur la liste des disciplines telles qu'elles existent à

l'école, et de passer sous silence leur degré d'implication ou de non implication au sein des disciplines. Il est effectivement apparu, lors de ma recherche en Master que l'interprétation du substantif « travailler » a induit l'absence de certaines disciplines dans les listes dressées par les élèves. En effet, parler des matières que l'on travaille en classe revenait, pour certains élèves, à évoquer les matières dans lesquelles « je m'engage » et que « j'apprends attentivement », et non pas l'ensemble des matières existant en tant que telles³.

3.1.2 Deuxième dimension : contenus importants

Le fait d'explorer les contenus dans une recherche portant sur la conscience disciplinaire semble incontournable, parce que les contenus constituent le « corps » d'une discipline, sans eux, la discipline n'existerait pas ; aussi, le projet comparatiste en didactique, dans lequel s'inscrit cette recherche de thèse, se base sur les spécifiques disciplinaires qui sont tributaires d'objets d'enseignement et d'apprentissages, c'est-à-dire des contenus. De plus, les contenus constituent, avec d'autres éléments tels que les pratiques, des sources de construction de la conscience disciplinaire. En d'autres termes, les contenus sont à la fois une dimension de la conscience disciplinaire et la genèse de celle-ci.

J'ai essayé de faire lister des contenus appris considérés comme importants, au lieu de tous les contenus appris. « Contenus importants » suggère aux élèves de mentionner l'essentiel, le récurrent, ce qui peut marquer une discipline afin de comparer cette marque avec celle d'autres disciplines.

Pour ce faire, j'ai posé la question : « Qu'est-ce que tu as appris d'important en français/en mathématiques/en ESP/en anglais en troisième ? » Je précise aux élèves que ce sont des

³ Voici quelque extrait des entretiens dans le cadre de ma recherche de Master. Kyllian (n°37) : « bah, histoire j'ai travaillé un peu, un peu moyen, sinon tous les autres cours je travaille ». Clément DU (n°38), qui a écrit « toutes les matières sauf espagnol, je fais allemand », m'a indiqué pendant l'entretien cette interprétation différente : « ça dépend, parce qu'on peut dire « qu'est-ce que tu fais comme matières à l'école », et « qu'est-ce que tu veux travailler », parce que les années passées, t'étais pas bien (donc tu dois travailler ces matières cette année) ».

contenus « importants » qu'ils doivent évoquer, et que je ne cherche pas une description exhaustive.

3.1.3 Troisième dimension : raisons de la réussite dans une discipline

Bien que l'école soit censée former les individus dans leur globalité, la transmission des savoirs constitue sa fonction spécifique. Comme dit Charlot (1992) : « *l'école...est d'abord un lieu de formation et de transmission de savoirs : c'est à travers l'appropriation plus ou moins réussie des savoirs que s'opère une différenciation scolaire* » (p.138). L'élève est donc soumis à l'obligation d'apprendre les savoirs et y réussir plus ou moins bien. La réussite dans une discipline se révèle alors être une des préoccupations des enseignants, des parents, des législateurs, des chercheurs et de la société. La plupart d'entre nous avons vécu ce moment où nous devions faire signer une copie aux parents afin qu'ils soient informés de notre réussite ou non dans une discipline. En outre, on peut constater aisément que dans un supermarché les méthodes pour améliorer les performances des élèves dans une matière scolaire se trouvent à l'étalage le plus voyant du rayon des livres. N'oublions pas non plus que le soutien scolaire se commercialise depuis longtemps.

Par ailleurs, les analyses et les comparaisons des résultats de PISA de différents pays sont des thèmes récents en sociologie de l'éducation, en didactique, etc. Plus récemment, l'ancienne ministre de l'Éducation Najat Vallaud-Belkacem proclamait qu'il fallait « *donner le goût des maths aux élèves* » face aux résultats embarrassants de PISA en 2013 ...La performance dans une discipline dans certains pays asiatiques devient même l'unique critère de la réussite scolaire. L'article paru le 19 Octobre 2017 dans le journal Le Point : « *Singapour, le pays où le professeur est roi* » dévoile la méthode singapourienne pour constituer un meilleur système éducatif et améliorer la réussite.

Les élèves sont au cœur de l'évaluation dans une discipline, d'où la question de savoir comment ils parlent de la réussite. Selon eux, que faut-il faire pour réussir ? Les critères de réussite sont-ils les mêmes pour l'ensemble des disciplines ? La dimension « *raisons de la réussite* » vise à connaître les éléments favorisant la réussite dans les quatre disciplines selon les élèves. Et elle

sera examiné par la question suivante : « Qu'est-ce qui est le plus important selon toi, pour réussir en français/ mathématiques/ EPS/ anglais ? ».

3.1.4 Quatrième dimension : le repérage

Comment les élèves repèrent-ils une discipline ? Par quel(s) moyen(s) ? Quels éléments utilisent-ils pour cerner une discipline ? Cette quatrième dimension consiste à mettre en évidence le mode de repérage disciplinaire. Elle sera étudiée par le biais de deux questions. La première s'énonce de la manière suivante : « Si tu avais à expliquer à un jeune de ton âge qui viendrait d'un pays lointain « ce que c'est / ce sont que le français/ les mathématiques/ l'EPS/l'anglais ? », tu lui dirais quoi ? ». La précision « un jeune qui viendrait d'un pays lointain » suppose une certaine ignorance, chez cet interlocuteur imaginaire, du système scolaire de la France, et devrait induire chez l'élève une réponse assez précise et détaillée afin que son interlocuteur comprenne ce que sont les disciplines citées.

La deuxième question nécessite le recours à la technique d'association. En effet, pour répondre à l'interrogation suivante : « Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses au français/aux mathématiques/à l'EPS/à l'anglais ? », les sujets auront à associer un terme à une discipline. L'association verbale simple consiste à donner les premiers mots qui viennent à l'esprit à partir de l'inducteur, ici les noms des disciplines. Contrairement à la question précédente qui appelle une réponse longue et générale, les réponses attendues ici sont simples et courtes. Néanmoins, toutes deux visent le même objectif : connaître les différentes entrées d'une discipline qui pourraient être des finalités, des contenus, des pratiques, ou éventuellement d'autres éléments.

3.1.5 Cinquième dimension : les finalités

Les finalités président à la constitution des contenus dans deux sens : premièrement, elles guident le processus de fabrication des enseignables ; deuxièmement, les contenus doivent être porteurs de valeurs à transmettre aux élèves, ainsi que porteurs de sens, d'où leur caractère utile. Ce sont ces points (valeurs et utilité) qui constituent la cinquième et dernière dimension de la conscience disciplinaire que je vais étudier.

Cette dimension sera examinée en deux temps. Le premier temps va porter sur la mise en relief des connaissances des élèves relatives aux finalités des disciplines à l'école. Ces finalités peuvent être d'ordre intellectuel (Audigier, 1995), c'est-à-dire qui forme l'esprit ; et aussi scolaire (Reuter, 2004), pour transmettre des savoirs, des savoir-faire, etc., se rendre utile dans l'apprentissage d'autres disciplines, ainsi que de la civilité scolaire. Les finalités seront approchées par le biais d'une double question fermée et ouverte : « A ton avis, est-ce que le français/les mathématiques/l'EPS/l'anglais est/sont utile (s) à l'école et pourquoi ? ». L'espace de réponse est constitué de deux parties. La première partie propose trois choix «oui, très utile», «moyennement utile » et «non ou très peu utile ». La deuxième partie est une sous-question ouverte qui appelle des justifications: « à quoi est /sont-il/elles utile(s) ? ».

Dans un deuxième temps, je cherche à connaître les finalités extrascolaires selon les élèves. Elles pourraient être non seulement pratiques (utilités quotidiennes et professionnelles) (Audigier, 1995), mais aussi permettre aux élèves de devenir citoyen, de s'épanouir au niveau personnel, d'accéder à la culture, etc. (Reuter, 2004). Les questions posées ici ressemblent aux questions précédentes. J'ai demandé d'abord aux élèves de dire si le français/les mathématiques/l'EPS et l'anglais est/ sont utiles en dehors de l'école, en choisissant parmi trois niveaux de réponses «oui, très utile », «moyennement utile » et «non ou très peu utile », et puis de justifier leurs choix. La différence supposée entre des finalités à l'école et celles en dehors de l'école est suggérée aux élèves par « à l'école » et « en dehors de l'école » mis en gras dans le questionnaire.

3.1.6 Ordre des questions

Le questionnaire, portant sur la conscience disciplinaire, est constitué de 25 questions au total. En plus des questions que j'ai présentées dans les subdivisions précédentes, on retrouve au début du document, une présentation qui identifie la chercheuse et explique l'objectif du questionnaire : « Bonjour, je m'appelle Jingjing YU et je suis étudiante à l'Université de Lille 3. Je fais une recherche auprès d'élèves de 3ème sur le travail dans les différentes matières scolaires. Ta participation à ce questionnaire va pouvoir m'aider. Je ne dévoilerai, bien sûr, tes réponses à personne d'autre. Je te remercie d'avance pour tes réponses ».

Ce questionnaire contient également à la fin une demande relative à la précision des performances dans les disciplines : « Pourrais-tu me dire si tu estimes être plutôt bon élève, un élève moyen, ou un élève en difficulté en français, en mathématiques, en EPS et en anglais ? En français/mathématique/EPS/ anglais, je suis plutôt _____ », et le remerciement « Je te remercie pour ta participation ! »

La première question posée dans ce questionnaire doit être, selon moi, une question simple afin de ne pas décourager les élèves à la vue d'une dizaine de pages. Mon choix s'est donc porté sur la question relative à la dimension de désignations : « Quelles matières fais-tu à l'école en troisième ? » Cette question inaugurale sert à dresser une présentation générale des matières à l'école, alors que les questions posées immédiatement après demandent des précisions. Les questions 2 à 5 concernent les contenus identifiables, les questions 6 à 9 portent sur les causes de la réussite, les questions 10 à 13, qui font partie de la dimension du repérage, cherchent à connaître la définition d'une discipline. Après ces 13 questions ouvertes dont l'espace de réponse est large, j'ai intercalé des questions de 14 à 17 avec un espace de réponse restreint, en espérant que cela offrirait un temps de « pause » aux élèves (si tant est que ces derniers répondent en suivant l'ordre de présentation des questions). Ces questions concernent l'association à la discipline, à savoir citer trois mots en pensant à telle discipline. Et, la dernière partie du questionnaire s'intéresse aux finalités disciplinaires (de 18 à 25).

Globalement, le questionnaire sur la conscience disciplinaire contient douze pages (voir ci-dessous le modèle de questionnaire sur la conscience disciplinaire sans compter les espaces).

Questionnaire

Bonjour, je m'appelle Jingjing YU et je suis étudiante à l'Université de Lille 3. Je fais une recherche auprès d'élèves de 3ème sur le travail dans les différentes matières scolaires. Ta participation à ce questionnaire va pouvoir m'aider. Je ne dévoilerai, bien sûr, tes réponses à personne d'autre. Je te remercie d'avance pour tes réponses.

Nom : _____ Prénom : _____
Classe : _____ Ecole : _____

1. Quelles matières fais-tu à l'école en troisième ?
 2. Qu'est-ce que tu as appris d'important en français cette année ?
 3. Qu'est-ce que tu as appris d'important en mathématiques cette année ?
 4. Qu'est-ce que tu as appris d'important en EPS cette année ?
 5. Qu'est-ce que tu as appris d'important en anglais cette année ?
 6. Qu'est-ce qui est le plus important, selon toi, pour réussir en français ?
 7. Qu'est-ce qui est le plus important, selon toi, pour réussir en mathématiques ?
 8. Qu'est-ce qui est le plus important, selon toi, pour réussir en EPS ?
 9. Qu'est-ce qui est le plus important, selon toi, pour réussir en anglais ?
 10. Si tu avais à expliquer à un jeune de ton âge qui viendrait d'un pays lointain « ce que c'est le français à l'école », tu lui diras quoi ?
Je lui dirai que le français à l'école, c'est _____
 11. Si tu avais à expliquer à un jeune de ton âge qui viendrait d'un pays lointain « ce que c'est les mathématiques à l'école », tu lui diras quoi ?
Je lui dirai que les mathématiques à l'école, ce sont _____
 12. Si tu avais à expliquer à un jeune de ton âge qui viendrait d'un pays lointain « ce que c'est l'EPS à l'école », tu lui diras quoi ?
Je lui dirai que l'EPS à l'école, c'est _____
 13. Si tu avais à expliquer à un jeune de ton âge qui viendrait d'un pays lointain « ce que c'est l'anglais à l'école », tu lui diras quoi ?
Je lui dirai que l'anglais à l'école, c'est _____
 14. Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses au français ?
 15. Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses aux mathématiques ?
 16. Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses à l'EPS ?
 17. Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses à l'anglais ?
 18. A ton avis, est-ce que le français est utile ou pas **à l'école** ? coche une seule réponse :
 Oui, très utile Moyennement utile Non ou très peu
Pourquoi, selon toi ?
 19. A ton avis, est-ce que les mathématiques sont utiles ou pas **à l'école** ? coche une seule réponse :
 Oui, très utiles Moyennement utiles Non ou très peu
Pourquoi, selon toi ?
 20. A ton avis, est-ce que l'EPS est utile ou pas **à l'école** ? coche une seule réponse :
 Oui, très utile Moyennement utile Non ou très peu
Pourquoi, selon toi ?
 21. A ton avis, est-ce que l'anglais est utile ou pas **à l'école** ? coche une seule réponse :
 Oui, très utile Moyennement utile Non ou très peu
Pourquoi, selon toi ?
 22. A ton avis, est-ce que le français est utile ou pas **en dehors de l'école** ? coche une seule réponse :
 Oui, très utile Moyennement utile Non ou très peu
Pourquoi, selon toi ?
 23. A ton avis, est-ce que les mathématiques sont utiles ou pas **en dehors de l'école** ? coche une seule réponse :
 Oui, très utiles Moyennement utiles Non ou très peu
Pourquoi, selon toi ?
 24. A ton avis, est-ce que l'EPS est utile ou pas **en dehors de l'école** ? coche une seule réponse :
 Oui, très utile Moyennement utile Non ou très peu
Pourquoi, selon toi ?
 25. A ton avis, est-ce que l'anglais est utile ou pas **en dehors de l'école** ? coche une seule réponse :
 Oui, très utile Moyennement utile Non ou très peu
Pourquoi, selon toi ?
- Pourrais-tu me dire si tu estimes être plutôt un bon élève, un élève moyen, ou un élève en difficulté en français, en mathématiques, en EPS et en anglais ?
En français, je suis plutôt _____
En mathématiques, je suis plutôt _____
En EPS, je suis plutôt _____
En anglais, je suis plutôt _____

Je te remercie pour ta participation !

3.2 Faire parler du vécu disciplinaire

Le questionnaire sur le vécu fait partie de la recherche intitulée « Vécu disciplinaire et décrochage scolaire » dirigée par Yves Reuter. Sa constitution a été bien explicitée dans l'ouvrage « Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école » (2016, Reuter, dir.). Ici, je n'en ferai qu'une brève présentation.

Le questionnaire est composé de 10 questions ouvertes, qui portent sur trois thèmes : les matières aimées ou non aimées et les raisons de ces choix, ainsi que le niveau scolaire de ces matières ; évoquer un bon ou mauvais souvenir dans une matière et en donner les raisons ; parler de l'envie ou non d'aller à l'école à cause d'une matière, et énoncer les raisons de ce positionnement.

Le questionnaire contient quatre pages en tout. Il dispose d'une introduction et d'une demande d'apport d'informations personnelles à la fin. L'introduction explique la raison de la recherche. Il s'agit de mieux comprendre comment les élèves vivent les différentes matières et ce qu'il faudrait faire pour améliorer cela. Et à la fin du questionnaire, les élèves sont invités à indiquer

Questionnaire

Bonjour, je m'appelle Jingjing Yu. Je participe à une recherche pour essayer de mieux comprendre comment les élèves vivent les différentes matières et ce qu'il faudrait faire pour améliorer cela. C'est pour cette raison que j'ai besoin de tes réponses les plus précises et les plus honnêtes. Je ne dévoilerai, bien sûr, tes réponses à personne d'autre. Merci d'avance pour le temps que tu accepteras de consacrer à ce questionnaire.

1. Quelle est la matière que tu préfères ou que tu as préférée à l'école ?
2. Pour quelle (s) raison (s) ?
3. Es-tu ou étais-tu plutôt bon, plutôt moyen ou plutôt en difficulté dans cette matière ?
4. Quelle est la matière que tu aimes le moins ou que tu as le moins aimée ?
5. Pour quelle (s) raison (s) ?
6. Es-tu ou étais-tu plutôt bon, plutôt moyen ou plutôt en difficulté dans cette matière ?
7. Quel est ton meilleur souvenir dans une matière scolaire ? Merci de bien vouloir me le raconter aussi précisément que possible (en n'oubliant pas de m'indiquer dans quelle classe c'était).
8. Quel est ton pire souvenir dans une matière scolaire ? Merci de bien vouloir me le raconter aussi précisément que possible (en n'oubliant pas de m'indiquer dans quelle classe c'était).
9. Y a-t-il ou y avait-t-il des fois où tu n'as pas ou tu n'avais pas envie de venir à l'école à cause d'une matière ou d'un type de travail ou d'évaluation dans une matière ? Si oui, peux-tu me dire aussi précisément que possible pour quelle (s) raison (s) ?
10. Y a-t-il ou y avait-t-il des fois où tu n'as pas ou tu n'avais vraiment envie de venir à l'école à cause d'une matière ou d'un type de travail ou d'évaluation dans une matière ? Si oui, peux-tu me dire aussi précisément que possible pour quelle (s) raison (s) ?

Je te remercie encore d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire.

Peux-tu encore m'indiquer ton nom, ton prénom, ta date de naissance et si tu estimes être plutôt un bon élève, un élève moyen ou un élève en difficulté ?

Merci aussi de bien vouloir ajouter tout ce qui te paraîtrait intéressant pour améliorer ce questionnaire ou tout ce qui t'est venu à l'esprit autour de ces questions.

leurs noms, prénoms, dates de naissances, et leurs niveaux, ainsi que leurs avis sur ce questionnaire (voir ci-dessous le modèle de ce questionnaire en vécu disciplinaire).

Les trois thèmes sont présentés en deux pôles d'émotions avec un langage facile : aimer ou ne pas aimer, avoir un bon ou un mauvais souvenir, avoir envie ou ne pas avoir envie. Les diverses formes du vécu sont attendues avec ces dix questions ouvertes qui offrent la possibilité d'évoquer des souvenirs les plus détaillés possibles.

3.3 Passation

Les questionnaires ont été passés entre novembre 2013 et Juin 2014. Ceux-ci ont d'abord été distribués au collège Lavoisier de Lambersart, ensuite au collège Jean-Jaurès de Lomme, et finalement au collège Franklin de Lille. En ma qualité de chargée du cours d'initiation au chinois au collège Lavoisier à l'époque, j'ai eu la facilité de faire passer ce questionnaire dans cet établissement. Grâce au principal Monsieur Jean-Marie Sierzechula de l'établissement, j'ai soumis mes questionnaires aux élèves du collège Jean-Jaurès, se situant à proximité du premier collège. Cela s'est déroulé à la fin de l'année 2013. Cependant, il m'est apparu que 130 questionnaires n'étaient pas suffisants pour une recherche en thèse. J'ai donc pris des contacts aussi bien par mail que par téléphone, j'ai visité des collèges répertoriés dans les pages jaunes, et malheureusement aucune réponse positive ne m'est parvenue. C'est par l'entremise d'une camarade de classe de Master 1, professeur dans le collège du Franklin qui compose mon échantillon que j'ai pu y faire passer mon questionnaire. La passation des questionnaires dans ce collège a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2013-2014.

Dans les dix classes, les questionnaires ont été remplis en ma présence. Cela m'a permis d'observer comment se déroulait la passation et surtout de répondre aux questions des élèves, et de noter ces dernières. Par exemple, au collège Lavoisier, au moment de répondre à la première question « Quelles matières fais-tu à l'école en troisième ? », des élèves m'ont interrogé : « Je peux écrire le sport /le foot ? », et leurs camarades répondaient : « non, le sport c'est pas une matière ». De tels échanges renseignent sur le statut « disciplinaire » flou de l'EPS chez certains élèves. Toujours à propos de cette première question, les élèves m'ont demandé

s'ils pouvaient consulter leurs emplois du temps. Révélant ainsi que ces derniers sont pour eux une référence facilitant l'identification des disciplines.

Mais, ce type d'échanges n'avait pas eu lieu dans les deux autres collèges, car à Lavoisier, j'étais la seule « enseignante » présente dans la classe avec les élèves. Tandis qu'au collège Jean-Jaurès et à Franklin, la passation des questionnaires s'est fait durant le temps des cours et les professeurs du cours concerné étaient donc aussi présents. Les élèves, malgré la présentation écrite et orale des questionnaires (à chaque passation, je me suis présentée et j'ai énoncé oralement l'objectif du questionnaire), avaient tendance à considérer cette activité comme une « évaluation » : personne ne posait de questions, personne ne bougeait après m'avoir rendu les questionnaires. Je me souviens encore aujourd'hui des élèves d'une classe « difficile », qui, après m'avoir rendu les questionnaires, restaient sur leurs chaises, sans rien sur leurs tables. N'étant pas autorisés à sortir, ni à parler, les élèves tournaient la tête de gauche à droite. Personne n'a sorti une feuille pour écrire quelque chose, ou pris un livre à lire. La seule chose qu'ils faisaient c'était attendre la fin de l'« évaluation » dans le silence. Cette scène a été impressionnante pour moi.

Une autre chose à noter sur la passation des questionnaires est liée au temps. Répondre à 35 questions ouvertes sur la durée d'un cours, semblait insuffisant. J'ai donc distribué d'abord le questionnaire sur le vécu (quatre pages) et puis celui sur la conscience disciplinaire (douze pages) pour m'assurer que les élèves puissent répondre au moins à un questionnaire complet, et fassent l'effort de finir le deuxième questionnaire. De manière générale, le questionnaire du vécu a pris entre dix et vingt minutes, et le questionnaire sur la conscience a pris plus de temps. Cela s'explique par le fait qu'une partie des élèves a seulement coché les réponses à choisir pour cette dernière partie du questionnaire qui concerne les finalités de la discipline. Trois filles du collège Jean-Jaurès, sont allées le finir chez elles et me l'ont rendu le lendemain.

L'objectif visé en menant des entretiens individuels était d'obtenir des réponses précises aux questionnaires ou d'avoir des réponses plus approfondies. La question posée initialement était « j'ai lu ton questionnaire, je trouve que ce que tu as écrit est très intéressant, j'aimerais savoir si tu peux m'en parler un peu plus ». Les entretiens ont toutefois comporté quelques difficultés :

soit les élèves ne sont pas venus au rendez-vous, soit ils ne répondaient qu'en disant « oui, oui c'est ça », soit le rendez-vous avait lieu après le dernier cours de l'après-midi, ce qui faisait que l'élève avait envie de finir l'entretien le plus vite possible. Mais, j'ai aussi rencontré des élèves volontaires qui avaient souhaité me donner son avis sur la scolarité entière et les disciplines. Ces vingt-huit entretiens ont duré entre sept minutes et cinquante-trois minutes.

4. Traitement des données : principale méthode et quelques exemples de problèmes

Le traitement des entretiens n'a finalement pas été réalisé à cause du « temps ». En effet, j'ai effectué des entretiens individuels avec des élèves quelques semaines après la passation des questionnaires : la passation des questionnaires a eu lieu entre février et juin 2014, à la fin de l'année scolaire, les emplois du temps des élèves en fin de collège étaient assez chargés. De plus, après les dernières passations des questionnaires au collège de Franklin, au début du mois de Juin 2014, une partie des élèves ne venaient plus à l'école pour des raisons personnelles et des stages. Les entretiens ont alors été faits dans la précipitation, c'est-à-dire que les différentes étapes inhérentes à l'élaboration d'un entretien de recherche n'ont pas été scrupuleusement respectées (préparation d'un guide d'entretien, critères de sélection des élèves à entretenir...). Et ce d'autant plus que c'est au cours de l'analyse systématique des questionnaires qu'il m'est venue l'idée d'approfondir les connaissances à travers l'entretien, par exemple, qu'est-ce qui font l'objet de l'incompréhension, etc. Ces 28 entretiens ont pourtant été transcrits et se trouvent dans l'annexe 12.

Mais le corpus principal, c'est-à-dire les questionnaires, a été analysé d'une manière assez fine. Tous les questionnaires sont transcrits en Word et en Excel et numérisés en PDF en vue d'analyse. Les entretiens sont aussi transcrits en Word, afin d'enrichir les résultats issus des questionnaires.

Au niveau du traitement des données, la principale méthode tient à analyser les fragments de discours et les catégoriser selon sens. Par exemple, Alice (n°50) dit : «(pour réussir les mathématiques, il faut) *rêcher et aimer ça* ». Il me semble exister deux fragments de sens

différents : « réfléchir » et « aimer ça », le premier renvoie à ce qu'il faut faire, et le second plutôt à un rapport positif aux mathématiques.

Dans un même temps, plusieurs questions ont été posées, et différentes méthodes semblent envisageables. D'où les multiples points soumis à réflexion :

- Comment traiter des réponses concises et les catégoriser ? Par exemple, pour les contenus importants appris en français, plusieurs élèves n'ont écrit qu'un seul mot « argumentation ». Ce contenu apparaît à différents moments dans le bulletin officiel. Quand il s'agit-il d'un texte argumentatif, l'« argumentation » fera partie de l'« écriture » ; quand il s'agit du débat qui préconise l'argumentation, ce contenu fera partie de l'« oral ». Différentes méthodes de traitement mèneraient donc à des résultats différents.
- Qu'est-ce que c'est « une matière citée » ? Si l'on considère les dénominations suivantes : « Histoire », « géographie », « éducation civique », « histoire-géographie », « histoire-géographie-éducation civique » s'agit-il de cinq disciplines différentes ? Ont-elles le même statut (sous-discipline ? discipline ? matière ?). La reconstruction s'avère nécessaire pour le traitement de ce type de réponse.
- Comment traiter des réponses hors sujet ? Par exemple, à la question « quelles matières fais-tu en troisième ? », Baptiste (n°159) a répondu « *je préfère les arts plastiques, l'espagnol, la SVT et l'histoire-géographie* ». Les disciplines sont bien là, mais la réponse est hors sujet. De même, pour la question « est-ce que les mathématiques sont utiles à l'école ? », Mathieu (n°77) a répondu « *cela nous permet de faire plusieurs choses en étant adulte comme faire des achats sans se faire avoir, vérifier les impôts ou bien faire des métiers comme comptable, banquier* ». Mathieu justifie les finalités des mathématiques pour la vie courante, pour les métiers, mais s'agit-il des finalités « à l'école » ?
- Comment traiter le changement de préférence à une discipline ? Par exemple, Elice (n°177) a dit pour la matière non aimée : « *avant je n'aimais pas du tout les maths, mais maintenant j'aime un peu plus* ». Les mathématiques sont alors une discipline aimée ou non aimée par Elice ?

- Comment traiter la performance variée dans une discipline ? Par exemple, Inès (n°186) a écrit pour les matières préférées : « *en histoire j'étais en difficulté mais cette année je le suis moins. Et en maths j'étais moyen mais maintenant c'est bien* ». Ou comme dit tout simplement Marwan (n°15) « *ça dépend* ». La performance s'avère être une question loin d'être simple.

Ces quelques exemples illustrent la complexité rencontrée dans le traitement des données. Pour une lecture plus aisée, je présenterai dans les parties résultats les problèmes rencontrés ainsi que les décisions méthodologiques prises en ce qui concerne le traitement des données.

Synthèse du chapitre II

Afin d'élargir la population d'enquêtés, j'ai choisi le questionnaire comme principale méthode de recueil des données. Au total, 214 élèves ont participé à cette recherche menée entre la fin de l'année 2013 et le mois de juin 2014. Deux questionnaires leur ont été soumis. En outre, vingt-huit élèves ont passé des entretiens individuels dans le but d'obtenir des réponses un peu plus précises à certaines questions. L'analyse des segments de sens constitue la principale méthode d'analyse des données à laquelle j'ai eu recours. Toutefois, plusieurs problèmes ont été rencontrés au cours de l'analyse. Je présenterai plus en détails ces difficultés dans les chapitres relatifs aux résultats.

Chapitre III

Désignation et délimitation des disciplines

La recherche sur la conscience disciplinaire des élèves au primaire (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir., 2013) a pu montrer qu'il existe une plus ou moins grande diversité de désignations selon les disciplines. Pour le français par exemple, vingt-quatre noms ont été donnés, alors que pour l'histoire-géographie, il n'y avait que quatre appellations. Par ailleurs, parmi les désignations, on retrouve non seulement celles dites officielles, telles que « français », « mathématiques », etc. mais aussi « conjugaison », « chant », « théâtre », « arts plastiques », etc., qui renvoient plutôt à des sous-domaines, aux activités, ou à d'anciennes désignations. Ces résultats témoignent des multiples interprétations du mot « matière » par les élèves. Interprétations qui sont plus ou moins convergentes, et mènent à interroger le contour d'une discipline, ou en empruntant à Chervel (1988) sa délimitation : une discipline scolaire a-t-elle une « *borne nettement tracée* » (p. 71) ?

Mon travail sur la question des désignations et de la délimitation va consister à analyser les façons dont les élèves indiquent la discipline. Et, c'est en me basant sur cet ensemble de dénominations que je vais tenter de délimiter chacune des disciplines soumises ici à l'étude. Ces analyses s'axent autour de deux questions : qu'est-ce que les élèves entendent par le terme « matière » ? Quelles dénominations se rapportent à chaque discipline ? Dans un deuxième temps, je vais porter mon attention sur les identifications des disciplines, en me référant notamment, à la fréquence des citations faites par les élèves. Ceci étant, je présente ci-dessous les méthodes d'analyse avant d'aborder les résultats proprement dits.

1. Méthodes de traitement des données

Les méthodes d'analyse employées et les décisions prises sont à plusieurs niveaux : comment je prends les termes « discipline », « matières », et « regroupement », etc. ? Quelles questions sont à analyser ? Quelles réponses sont à retenir ?, etc.

1.1 Les désignations relevées à cinq questions

Afin de connaître les appellations que les élèves attribuent au terme « matière », j'analyse les réponses aux cinq questions dont le terme « matière » est explicité à savoir « Quelles matières fais-tu en troisième » (question 1 dans le questionnaire « conscience disciplinaire »), « Quelle est la matière que tu préfères ou que tu as préférée à l'école » (question 1 dans le questionnaire « vécu disciplinaire »), « Quelle est la matière que tu aimes le moins ou que tu as le moins aimé » (question 4, idem), « Quel est ton meilleur souvenir dans une matière scolaire ? » (question 7, idem), « Quel est ton pire souvenir dans une matière scolaire ? » (question 8, idem). Les termes « matière » dans ces questions devra permettre de répondre à la question de départ « qu'est-ce que les élèves entendent par le mot « matière » ? » grâce à des données plus larges.

Dans le même temps, je n'ai pas retenu deux autres questions du questionnaire sur le vécu en dépit de la présence du mot « matière » : « Y-a-t-il ou avait-il des fois où tu (n') as ou tu (n') avais envie de venir à l'école à cause d'une matière ou d'un type de travail ou d'évaluation dans une matière ? » (questions 9 et 10). Ce choix méthodologique se justifie par deux raisons. Premièrement, dans ces deux questions, le mot « matière » est juxtaposé à l'expression « type de travail dans une matière » et aux mots « évaluation dans une matière ». Il s'agit de trois causes différentes. En effet, comme énoncé plus haut, la recherche menée en 2013 sur la conscience disciplinaire a montré qu'une activité, un type de travail, une évaluation, etc. a été utilisée par des élèves pour désigner une discipline scolaire. Par exemple, la natation pour l'EPS, la dictée et écrire pour le français (Lahanier-Reuter, 2013). Si tel est le cas pour les élèves de troisième interrogés ici, il sera difficile de savoir si l'élève cite une « matière » ou un « type de travail », ou fait référence à l' « évaluation dans une matière » proprement dite.

Deuxièmement, dans cette étude, il apparaît que les élèves ne précisent pas toujours la discipline à laquelle ils font référence dans leurs propos. D'où la nécessité d'interpréter voire reconstruire ces réponses. Par exemple, Mathieu (n°77) a expliqué «(Je n'avais pas envie de venir à l'école) *quand c'était les épreuves communes brevet blanc, oraux car j'étais stressé* ». Dans cette réponse, le vécu négatif est fortement lié à l'évaluation, mais aucune discipline n'a été spécifiée. Un autre exemple, celui de Jodie (n°91) qui affirme : «J'ai envie de venir à l'école pour parler d'éducation sexuelle ». L'« éducation sexuelle » renvoie à la discipline « éducation à la sexualité », donc au même titre que le français, les mathématiques, ou s'agit-il d'un contenu de SVT ? De multiples interprétations mènent à des résultats différents.

De fait, la dimension de la désignation et de la délimitation a été étudiée à travers cinq questions dans les questionnaires sur la conscience disciplinaire et sur le vécu disciplinaire.

1.2 Mon utilisation des termes «discipline », «matière », «sous-discipline », «regroupement », etc.

Chervel (1988) distingue la matière et la discipline. Pour lui, la lecture, le français, l'histoire-géographie, la grammaire, etc. sont des matières d'enseignement, alors que l'orthographe est une discipline. De son côté Reuter (2007b, 2010, 2013) questionne la relation entre matière et discipline en prenant comme exemple le cas du français : le français est-il une matière composée de disciplines telles que la lecture et l'écriture ? Chez Bronckart (1989), l'usage du terme «matière scolaire » a principalement pour objectif d'établir une distinction avec la «discipline scientifique de référence ». Ainsi, le français, la physique, les mathématiques, les sciences naturelles, les langues étrangères sont pour lui des matières scolaires.

Dans les programmes scolaires, l'arrêté du 14 janvier 2002 a employé le terme « matière » pour le français, les mathématiques, les langues vivantes, les sciences et techniques, l'histoire-géographie-éducation civique, les enseignements artistiques. Alors les SVT, la technologie, la physique-chimie quant à elles, comme les arts plastiques et l'éducation musicale, sont au

deuxième niveau, celui de composantes de « sciences et techniques » et des « enseignements artistique ».

Ces exemples montrent l'emploi différencié des termes de « discipline » et de « matière ». Pour ma part, le terme « matière » est le synonyme de « discipline scolaire » qui désigne « *une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école* » (Reuter, 2007b, 2010, 2013), sauf que la « matière » est généralement réservée pour un usage quotidien, oral, pendant que la « discipline » est plus souvent présente dans le cadre académique, ou celui de la recherche.

Une discipline ou matière est composée de plusieurs domaines d'étude ou de sous-discipline. En référence aux bulletins officiels de 2007/2008, je considère que la matière/discipline français est composée de cinq domaines d'études : langue, lecture, écriture, oral et histoire des arts. Les mathématiques sont également composées de cinq domaines : données et gestion, nombres et calcul, géométrie, grandeurs et mesures, et TICE. Les domaines d'étude pour l'EPS sont des domaines sportifs tels que l'acrosport, la course, le tennis, etc. Un domaine d'étude peut encore se composer de sous-domaines. Par exemple, pour l'étude de langue en français, on retrouve la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire. Il existe aussi des objets associables à tel ou tel sous-domaine, comme le verbe, le mot pour le français, les chiffres, l'équation pour les mathématiques. Le tableau 1 ci-dessous illustre cette organisation.

Regroupement	Disciplines ou matières	Domaine d'étude	Sous-domaine	Objets	
	Français	Etude de la langue	Grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire	Verbe, mots ...	
		Lecture			
		Ecriture			
		Oral			
	Mathématiques	Histoire des arts			
		Données et fonction			
		Nombre et calcul			
		Grandeurs et mesures			
		Géométrie			
		TICE			
		EPS	Acrosport, course, tennis...		
	Histoire-géographie-éducation	Histoire			
		Géographie			
Education civique					
Sciences	Physique-chimie	Physique			
		Chimie			
	SVT				
Langues Vivantes	Technologie				
	Anglais				
	Espagnol				
	Allemand				
	Latin				
	...				

Tableau 1 : Organisation des disciplines

Il s'agit d'une illustration de l'emploi que je fais des différents recouvrements disciplinaires : «regroupement », « matière/discipline », « domaines d'étude », « sous-domaine », « objets ».

De plus, à la différence des bulletins officiels, je considère que l'anglais, l'espagnol, l'allemand et les autres langues étrangères ou régionales sont des disciplines/matières, qui font partie des langues vivantes. Ceci étant, les langues vivantes sont donc un « regroupement des disciplines/matières ». De même pour la technologie, les SVT et la physique-chimie. Ce sont des disciplines faisant partie du groupe « sciences et techniques ». Enfin, l'éducation musicale et les arts plastiques sont deux disciplines artistiques qui font partie des « enseignements artistiques ».

1.3 Des réponses retenues et des réponses abandonnées

Ce ne sont pas toutes les réponses qui sont retenues pour l'analyse. En effet, à la lecture des questionnaires remplis par les collégiens, j'ai noté qu'à certaines questions ils ont eu recours à des réponses dites « économiques ». Par exemple, en répondant à la question « quelles matières fais-tu en troisième ? », des élèves ont choisi de ne pas citer nommément toutes les matières. J'ai obtenu de ce fait des propos formulés de manière économique tels que « *comme tous les collèves, anglais européen* » (Yimony, n°200), « *toutes + russe* » (Bofdal, n°179), « *comme tous les collèves* » (Nora, n°202). Ces réponses ne permettent pas de connaître les désignations de l'ensemble des disciplines. Par conséquent, je n'ai retenu que les réponses dont les noms des « matières » sont cités explicitement (soit « anglais européen » et « russe »).

Néanmoins, j'ai retenu des réponses susceptibles d'être considérées comme étant « hors-sujet ». À titre d'exemple, on a « euro anglais », « section handball », « aide aux devoirs », « club japonais », etc. Bien que ces dénominations correspondent plutôt à la classe européenne, à la classe de sport étude, à l'accompagnement éducatif, qu'à des disciplines/matières proprement dites, elles permettent cependant d'avoir une idée de ce que les élèves entendent par le mot « matière ». Par ailleurs, elles montrent comment les pratiques mises en œuvre à l'école affectent la conscience disciplinaire de ces derniers. Aussi, j'ai gardé la réponse de Baptiste (n°195), qui a été inscrit à la fois dans la classe normale et la classe ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire), à la question portant sur les matières à l'école, il a répondu : « *Je préfère les arts plastiques, l'espagnol, la SVT et l'histoire-géographie* ». Cette réponse qui ne correspond pas à la question posée, comporte tout de même des matières nommément citées.

1.4 « Une matière citée »

Qu'est-ce qu'une matière citée ? En parcourant l'ensemble des questionnaires, j'ai constaté que les réponses des élèves sont réalisées sous différentes formulations. Elles sont présentées soit sous forme d'une phrase linéaire ponctuée de virgules et de points, soit sous forme d'une liste verticale (colonne) avec ou sans trait. Ceci étant, les réponses ont été analysées en référence aux marques de séparation utilisées par les élèves. Dit plus clairement, seul un nom ou un groupe nominal (avec ou sans tiret) est considéré comme une matière citée. Par exemple, les

groupes de mots « histoire-géographie-éducation civique », « l'histoire géographie », « physique-chimie », « science-vie-terre », « latin-grec », etc. représentent chacun une seule matière/discipline. Tandis que « histoire, géographie, éducation civique » suggère trois matières/discipline : l'histoire, la géographie, l'éducation civique.

La deuxième décision concerne des réponses « explicatives » énoncées sous deux formes : entre parenthèse et développement. Pour la première forme on a comme réponses : « DP3 (découverte professionnelle 3h) », « S.V.T. (science et vie de la terre) », etc. Cela renvoie aux mêmes disciplines pour les élèves, aussi j'ai décidé de retenir les réponses sous forme d'abréviation. S'agissant des réponses développées, on retrouve : « *en 3^{ème}, on étudie les langues : anglais, espagnol, latin et français), les sciences (physique, maths, technologie), l'histoire-géographie, le sport (EPS)* » (Samuel, n°135). Pour cette réponse, j'ai retenu les termes développés, à savoir l'anglais, l'espagnol, le latin, le français, la physique, les maths et la technologie.

La troisième et dernière décision concerne certaines formes de désignations que je considère comme une simple erreur d'orthographe : math, mathématique, music, science physique, science vie et terre... De ce fait, elles ont été érectifiées. Quant aux appellations telles que techno, maths, musique, SVT, ... je ne les considère pas comme une désignation à part entière, mais comme des formes abrégées de technologie, mathématique, éducation musicale, sciences de la vie et de la terre, ... Il est pourtant à noter que pour cette dernière discipline scolaire, une variété d'écritures témoigne des difficultés qu'ont les élèves à propos de ce long nom composé à la fois de nominaux, d'articles et d'une conjonction. À ce propos on trouve tantôt science-vie-terre, science et vie de la terre, ou encore sciences et vie de la terre, etc.

2. Désignation d'une discipline scolaire

Avec les décisions prises, j'ai dénombré 46 désignations pour une totalité de 3113 citations obtenues à cinq questions de mes deux questionnaires. Les résultats montrent que les élèves ont eu recours à de multiples appellations de nature différente.

2.1 Le terme « matière » a multiple sens pour les élèves

En observant les réponses données aux cinq questions, il apparaît que les disciplines traditionnelles comme le français, les mathématiques, l'EPS, etc. ne sont pas les seules à être nommées (voir tableau 2).

« Matière » peut être...	Exemples ¹	Nombre de désignations	Nombre de citations
Disciplines	Français, mathématiques...	14	2405
Domaines d'étude	Histoire, acrosport...	11	614
Section européenne	Classe européenne	5	37
Section sportive	Handball, football	3	25
Option professionnelle	DP3	1	18
Regroupement	Sciences, langues	5	7
Accompagnement éducatif	Club japonais...	2	3
Activité	Expérience, théâtre...	3	3
Sujet	Histoire des pays anglophones	1	1
Total		46	3113

Tableau 2 Ce que l'élève entend le mot « matière »

En effet, on retrouve aussi des domaines d'études telles que l'histoire, l'acrosport, la géographie, etc., des sections sportives scolaires comme le handball, le football, des sections européenne d'anglais et d'espagnol, de l'option professionnelle (DP3), des regroupements des disciplines comme des sciences et des langues, des accompagnements éducatifs (club japonais, aides aux devoirs), des activités effectuées dans la classe telles que l'expérience, le théâtre, le calcul mental, ainsi que le sujet traité dans la classe européenne (histoire des pays anglophones).

Cette diversité montre que pour les élèves le terme « matière » ne se limite pas à la discipline proprement dite. Une « matière » peut correspondre aussi bien au regroupement de plusieurs disciplines qu'à différents sujets en classe. Mais d'une façon générale, les matières que les élèves nomment sont plus proches de celles indiquées dans les instructions officielles, j'ai dénombré à cet effet 2405 citations sur l'ensemble de 3113.

¹ Pour l'ensemble de résultats, voir annexe 4 « Ce que le mot « matière » suggère aux élèves ».

2.2 Unification plus forte que chez les élèves de primaire

Par rapport aux élèves de primaire (Lahanier-Reuter, 2013), je note que le nombre de désignations diminue remarquablement, en effet, 214 élèves de troisième citent 46 différentes désignations contre 303 élèves de primaire citant 102 désignations. En d'autres termes, les consciences disciplinaires des élèves de troisième ont tendance à se rapprocher et s'unifier.

L'unification se remarque également à travers la concentration en « discipline » et « domaine d'étude », ainsi que par la disparition ou le nombre restreint de certaines dénominations. Les disciplines et les domaines d'études constituent la majorité des réponses, alors que la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, etc., ces sous-domaines, souvent cités par les élèves de primaire, n'apparaissent plus chez les élèves de troisième. De même en ce qui concerne les objets disciplinaires, on ne retrouve plus les « nombres », les « opérations », les « mots », les « poèmes », etc. Quant aux activités et le sujet étudiés dans la classe, ils ne se citent que quatre fois chez les élèves troisièmes. Comparativement aux élèves du primaire qui mentionnent souvent les termes « chante », « théâtre », « informatique », ces désignations s'affaiblissent voire sont enclin à s'effacer.

Par ailleurs, les désignations que les collégiens attribuent à des disciplines scolaires pourraient dériver du quotidien scolaire, à savoir de l'emploi du temps, des manuels, du *dire* des enseignants... Cependant, l'interdiction de se servir des documents durant la séance de remplissage des questionnaires aurait dû réduire l'usage de ces références. Ainsi, les désignations utilisées apparaissent plutôt comme étant « forgées » dans la tête des élèves. En d'autres termes, quelles que soient les conditions, l'élève du collège aura tendance à citer les disciplines sans avoir recours à des documents de référence. Et ces désignations ont tendance à « scandaliser », c'est-à-dire plus proches à des Bulletins officielles.

2.3 Nouvelles désignations

Par rapport au primaire, de nouvelles désignations apparaissent. On retrouve la section européenne (anglais, 16 citations ; espagnol, 9 citations), la section sportive scolaire (football, 20 citations ; handball, 4 citations), l'accompagnement éducatif (club japonais, 2 citations),

ainsi qu'une option propre à la troisième : la découverte professionnelle 3 heures (DP3) (18 citations). La conscience disciplinaire est donc bien actualisée ici, c'est-à-dire qu'elle résulte de pratiques d'enseignement et d'apprentissage de ce niveau scolaire.

2.4 Différentes façons de nommer une discipline

La présentation précédente a révélé la tendance à l'unification de la conscience disciplinaire chez les élèves de troisième ; ainsi que le rapprochement de celle-ci avec les textes prescriptifs. Je m'arrête ici pour voir plus précisément comment chaque discipline/matière a été nommée.

2.4.1 Langues étrangères : cas isolé du latin

Parmi les langues étrangères citées dans les réponses des élèves, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le russe ont été évoqués comme tels sans aucune autre appellation (voir tableau 3 ci-dessous). Le latin se différencie des autres par sa coexistence avec le grec : latin-grec (ou latin et grec) (deux citations), voire grec (une citation). D'une manière générale, les désignations des langues étrangères chez les élèves sont très unifiées, puis que puisque pour 574 citations, le nombre de désignations n'est que de 7.

Disciplines	Nombre de désignations	Nombre de citations
Anglais	1	259
Espagnol	1	192
Latin	3	66
Allemand	1	49
Russe	1	8
Total	7	574

Tableau 3 : Désignations des langues étrangères

2.4.2 EPS : co-dominance de «sport » et «EPS »

La discipline EPS est d'abord nommée par le « sport », ensuite par son nom officiel : Education Physique et sportive. Mais cette désignation apparaît sous diverses formes : éducation de sport, éducation sportive, éducation physique, éducation physique et sport, éducation physique et

sportive, et EPS. Ladite matière est aussi désignée, bien que très peu, par le domaine sportif : l'acroport, et l'évènement sportif : le cross (voir tableau 4).

Appellations	Nombre de citations
Sport	141
EPS	130
Acroport	1
Cross	1
Total	273

Tableau 4 Désignations de l'EPS

Il est à noter que la dénomination « sport » n'est pas nouvelle. En effet, au primaire, le sport a été cité d'une façon absolue par rapport à l'EPS ou d'autres activités sportives (Lahanier-Reuter, 2013). La recherche sur le vécu disciplinaire (Reuter, dir. 2016) a pu également révéler comment le sport pèse sur le vécu positif et négatif. Par rapport au primaire, l'argumentation de l'appellation officielle (malgré diverses écritures) témoigne de nouveau du rapprochement avec la prescription.

2.4.3 Français et mathématiques : homogénéité et hétérogénéité

Ces deux disciplines centrales se rapprochent par une faible évocation d'activités et domaines d'études. « Français » et « Mathématiques » sont deux termes mentionnés de façon quasiment absolue (voir tableau 5 à la page suivante). Seulement deux autres noms ont été attribués respectivement à ces deux disciplines : histoire des arts, théâtre pour le français ; et géométrie et calcul mental pour les mathématiques. En comparant avec le primaire (Lahanier-Reuter, 2013), il apparaît pour ces deux disciplines que les désignations utilisées sont moins variées et moins nombreuses.

Appellations	Nombre de citations		Appellations	Nombre de citations
Français	324		Mathématiques	363
Histoire des arts	1		Géométrie	2
Théâtre	1		Calcul mental	1
Total	326		Total	363

Tableau 5: Désignations du français et des mathématiques

L'unique différence entre le français et les mathématiques réside dans la forme d'écriture. Pour les mathématiques, on retrouve une grande quantité de termes issus du langage familier : math(s) (194 citations), que l'on ne trouve pas en français.

2.4.4 Sciences : regroupement et séparation

Le tableau 6 ci-dessous présente les différentes dénominations auxquelles les collégiens ont recours pour désigner les sciences.

Disciplines	Nombre de désignations	Nombre de citations
SVT	1	227
Technologie	1	225
Physique-chimie	4	245
Total		697

Tableau 6 Disciplines scientifiques et désignations

S'agissant des trois disciplines scientifiques que sont les SVT, la technologie et la physique-chimie, je note que les SVT et la technologie se ressemblent par le fait que chacune d'elle n'est nommée que par une seule appellation. Cependant, l'appellation SVT est utilisée de diverses manières souvent liées à la présence de la conjonction de coordination « et ». J'ai relevé, à ce propos, que les élèves ont écrit : « science-vie-terre », « science et vie de la terre », « science de vie et de terre », etc. Alors que pour la technologie, comme pour les mathématiques, la forme orale était mise en place. J'ai dénombré 22 citations en termes de « techno ». Mais, les diverses formes d'écriture ou la forme orale ne représente pas une discipline à part.

L'autre cas que je tiens à évoquer ici est celui de la physique-chimie. Parmi les désignations utilisées, on a : la chimie (ou les sciences chimiques) (12 citations), la physique (ou les sciences physiques) (128 citations), la physique-chimie (ou sciences physiques et chimiques) (104 citations) ; à cela s'ajoute l'activité « expérience » (1 citation). En bref, les élèves désignent la physique et la chimie de manière indépendante. Ces désignations témoignent du contour peu clair de la physique-chimie chez les élèves : la physique, la chimie et la physique-chimie peuvent toutes être considérées comme une discipline à part entière. Aussi, comparant les

citations de ces trois appellations, il semble que la physique a un statut « représentant » de la physique-chimie (voir tableau 7).

Appellations	Nombre de citations
physique	128
Physique-chimie	104
Chimie	12
Expérience	1
Total	245

Tableau 7 Désignations de la physique-chimie

2.4.5 Histoire-géographie- éducation civique : sa complexité

L'histoire-géographie- éducation civique se distingue des autres disciplines par son plus grand nombre de désignations : six termes différents ont été relevés (voir tableau 8). On retrouve des domaines d'étude qui sont tantôt « indépendants » comme l'histoire, la géographie, l'éducation civique ; tantôt « combinés » comme l'histoire-géographie, et plus rarement l'histoire-géographie - éducation civique. Inversement, le nom officiel « histoire-géographie- éducation civique » ne comporte qu'une petite quantité d'occurrences (23 citations).

Appellations	Nombre de citations
Histoire	132
Histoire-géographie	126
Education civique	41
Géographie	29
Histoire-géographie- éducation civique	23
Total	351

Tableau 8 Désignations de l'histoire-géographie- éducation civique

Ces diverses appellations indiquent la réalisation d'une reconstruction complexe de l'histoire-géographie- éducation civique par les élèves. Comme pour la physique-chimie, chaque domaine d'étude ainsi que leurs combinaisons peuvent être considérés comme une discipline scolaire à part entière. Autrement dit, pour les élèves interrogés, « histoire », « histoire-géographie », « éducation civique », « géographie », « histoire-géographie- éducation civique » sont toutes des disciplines/matières scolaires. Ces idées rejoignent différentes approches des disciplines

scolaires. Dans l'espace des recommandations, l'histoire et la géographie partagent le même manuel scolaire², alors que l'éducation civique en a un autre³. Chez certains chercheurs comme Audigier (1994,1995), Lautier (1997), l'histoire est une discipline, ainsi que la géographie (Augidier, 1994, 1995 ; Mével et Tutiaux-Guillon, 2013). Il semble donc que cette divergence existe aussi chez les collégiens.

2.4.6 Enseignements artistiques : différence entre éducation musicale et arts plastiques

L'éducation musicale et les arts plastiques sont évoqués différemment (voir tableau 9). Pour la première, l'appellation familière « musique/music » est plus courante (169 citations). Et, la seconde citée est une appellation dont l'origine se situe dans les premières années de scolarité des élèves. Ces derniers font effectivement référence au « dessin en maternelle » (une citation), et à l'art (une citation).

Disciplines	Désignations	Nombre de citations
Education musicale	Musique/music	169
	Education musicale	38
Total 1		207
Arts plastiques	Art(s) plastique(s)	226
	Dessin en maternel	1
	Art	1
Total 2		228
Totaux		435

Tableau 9 Désignation des Enseignements artistiques

3. L'identification

Je m'intéresse ici à la question de l'identification, c'est-à-dire que je cherche à savoir quelles disciplines sont les mieux identifiées par les élèves. Pour ce faire, je me limite à analyser les réponses à la question : « Quelles matières fais-tu cette année en troisième ? ». Étant entendu que les disciplines citées pour répondre aux quatre questions relatives à la matière aimée/non aimée, ainsi qu'à celle dont il garde un bon/mauvais souvenir, sont fortement liées à des vécus

² Par exemple, « histoire-géographie 3^{ème} » Chez l'éditeur Hatier (2012), chez l'éditeur Nathan (2016)

³ Par exemple, « éducation civique 3^{ème} » de Hélène Lampin et Jacques Faux (2012).

positifs ou négatifs. Par conséquent, ces interrogations ne permettent pas de cerner véritablement l'identification des disciplines soumises à l'étude dans cette recherche⁴.

À l'issue de la passation du questionnaire, les réponses à la question «quelles matières fais-tu à l'école ? » s'élèvent à 2325, soit 4 à 15 citations par élève. La moyenne est de 11 réponses par élève, il en est de même pour la médiane. Cette valeur laisse entendre que la différence entre les élèves n'est pas du tout significative et que les collégiens sont quasiment tous capables de citer 11 matières rencontrées au cours de leur scolarité. De plus, la différence entre chaque classe n'est pas significative non plus, car les valeurs vont de 10 à 13. La faible étendue entre les élèves, puis entre les classes constitue une différence par rapport aux élèves de la fin du primaire. En effet, au primaire l'étendue oscillait entre 3 et 21 matières par élève ; et de 8 matières à 14 entre les classes (Lahanier-Reuter, 2013). Alors que pour les élèves en fin de collège, le nombre de disciplines évoquées ne varie pas conséquemment d'une classe à l'autre, ni en fonction des élèves. Il en résulte une stabilisation de la conscience chez les élèves de ce cursus.

3.1 «Matières »largement citées, moyennement citées et peu citées

S'il existe un écart au niveau des consciences, c'est sur le plan des disciplines que celui-ci se manifeste. Il y a effectivement des désignations qui sont partagées par l'ensemble des élèves et d'autres qui le sont moins. Dans le texte qui suit, j'analyse les «matières » plus ou moins identifiées par les élèves. Le terme «matière » a été mis entre guillemets car il s'agit de «matières » plutôt citées par les élèves, à la différence d'une discipline proprement dite. Voici, ci-dessous (tableau 10 à la page suivante), les «matières »les plus identifiées par les élèves⁵.

⁴ Les résultats à ces quatre questions seront présentés dans le chapitre 8 «vécu disciplinaire ».

⁵ Le nombre total d'élèves ici est de 209 (mais pas 214), en excluant celui qui est hors sujet et ceux qui ont répondu «tous » à la question posée.

Désignations	Nombres d'élèves	% d'élèves
Français	208	>99%
Mathématiques	205	98%
Anglais	196	94%
SVT	196	94%
Technologie	186	89%
Arts plastiques	182	87%
Education musicale	175	84%
Espagnol	164	79%
EPS	116	56%

Tableau 10 Des « matières » largement citées

Ce tableau 10 montre que le français et les mathématiques sont évoqués par presque tous les élèves (>99% et 98%). L'anglais est certainement la première langue vivante puis qu'il est cité par 94% d'élèves (ensuite l'espagnol par 79% d'élèves). Et l'EPS est citée par 90% d'élèves. Les matières scientifiques sont représentées ici par les SVT (94%) et la technologie (89%). Pour leur part, les matières artistiques sont aussi largement évoquées : les arts plastiques par 87% d'élèves, et l'éducation musicale par 84% d'élèves.. Ce résultat correspond au découpage établi dans le Bulletin officiel.

S'agissant des matières citées par environ un quart ou plus des élèves, les réponses présentées dans le tableau 11 qui suit, révèlent qu'elles font partie principalement de deux disciplines : histoire-géographie- éducation civique et la physique- chimie (tableau 11).

Désignations	Nombres d'élèves	% d'élèves
Physique	105	50%
Histoire-géographie	103	49%
Physique-chimie	92	44%
Histoire	75	36%
Sport	73	35%
Latin	49	23%

Tableau 11 Des « matières » citées moyennement

Dans ce groupe, la physique est en tête (citée par 50% d'élèves), suivie de près par l'histoire-géographie (49%) et la physique-chimie (44%), et c'est le latin qui ferme la marche avec 24%. On y retrouve des disciplines correspondant aux dénominations des textes officiels (physique-chimie, latin), de la combinaison de domaines d'étude (histoire-géographie), ainsi que du domaine d'étude à proprement parler (histoire, sport).

Parmi les désignations pas beaucoup ou peu mentionnées (tableau 12), on retrouve une grande variété : il s'agit soit de domaines d'étude (éducation civique, géographie, chimie), soit du nom officiel (histoire-géographie-éducation civique), des langues vivantes (allemand, russe, latin-grec), ainsi que de l'accompagnement éducatif (club japonais, aide aux devoirs) et des sections variées.

Désignations	Nombre d'élèves	% d'élèves
Éducation civique	40	19%
Allemand	38	18%
Géographie	26	12%
Histoire-géographie-éducation civique	22	11%
Section européenne	20	10%
Section professionnelle (DP3)	16	8%
Section sportive scolaire	15	7%
Russe	8	4%
Chimie	6	3%
Géométrie	2	1%
Latin-grec	2	1%
Aide aux devoirs	1	<1%
Club japonais	1	<1%

Tableau 12 Des «matières » citées rarement

Il s'avère également que le russe, la chimie sont des matières quasi « transparentes » pour les élèves vu qu'elles sont citées par moins de 5% d'élèves. Cependant, le niveau de transparence de la chimie, l'éducation civique, la géographie et l'histoire-géographie-éducation civique peut encore être renforcé par le fait que ces disciplines concernent l'ensemble des élèves. Alors que le russe, l'allemand et le latin, en tant que deuxième langue vivante, ne visent qu'une partie d'élève. Il en résulte que la chimie, la géographie et l'éducation civique ont une transparence effective.

3.2 Identification et découpage des matières

Je m'arrête un instant sur l'analyse du rassemblement des désignations relevant d'une matière scolaire. Mon travail à consister à regrouper les appellations de domaines d'études, d'objets, de sous-domaines, etc. qui appartiennent à une même matière. Par exemple, «EPS »+ «Sport », «physique »+ «physique-chimie »+ «chimie », «mathématiques »+ «géométrie », etc. Il est

à noter qu'ici le terme « matière » est employé dans le sens du « rassemblement des disciplines scolaires ». Pour ce faire, je combine les regroupements réalisés par Lahanier-Reuter (2013) et ceux présents dans les textes officiels (B.O. 2007, 2008) : français, mathématiques, enseignements artistiques, EPS, histoire-géographie-éducation civiques, langues étrangères (voir tableau 13). Cette analyse a pour but de mettre en exergue la différence ou la ressemblance avec d'une part le découpage fait dans le texte officiel, et les résultats obtenus auprès des élèves du primaire, d'autre part.

Matières	Nombres de désignations	Nombres de citations	% de citations
Sciences	5	585	25%
Langues étrangères	6	457	20%
Arts	2	357	15%
Histoire-géographie-éducation civique	5	266	11%
Français	1	208	9%
Mathématiques	2	207	9%
EPS	2	189	8%
Autres	5	53	2%
Total	28	2323	100%

Tableau 13 Identification et découpage⁶

Le tableau montre qu'il existe une différence d'identification entre les matières. Il semble que les matières scientifiques (physique-chimie, SVT, technologie) sont le plus identifiées avec 25% de citations. Viennent ensuite les langues étrangères (anglais, espagnol, allemand, latin, russe) avec 20% de citations. Le français, les mathématiques et l'EPS sont relativement moins citées avec 9 % ou 8% de références.

Cependant, on peut remarquer que ces trois disciplines sont quasiment identifiées par tous les élèves. En effet, le nombre de désignations indique qu'elles ont chacune été évoquées quasiment une fois par chaque élève. De manière plus explicite, il apparaît qu'un élève ne déclare pas « j'ai appris français et français », ou « j'ai appris l'EPS et le sport ». Contrairement aux énonciations relatives aux matières scientifiques ou aux langues étrangères. Dans ces énonciations, un élève peut citer plusieurs disciplines : « j'ai appris la physique-chimie, les SVT et la technologie », ou « j'ai appris l'anglais et l'espagnol ».

⁶ Ici sont exclus les options (langues, sports, professionnelle), et l'accompagnement éducatif (club japonais, aides aux devoirs), qui regroupent 5 désignations pour un total de 53 citations.

Synthèse du chapitre III « Désignation et délimitation des disciplines »

L'analyse des réponses aux cinq questions axées sur la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire montre que le terme « matière » peut être entendu au sens large puisqu'il renvoie non seulement à la discipline, mais aussi à des domaines d'études ainsi qu'à leur combinaison, à des sections européennes ou sportives, à l'option professionnelle, à l'accompagnement éducatif, etc.

En outre, différentes écritures de certaines disciplines scolaires ont été observées. Cette diversité est liée à divers facteurs : forme orale, conjonction, orthographe, qui compliquent la constitution des appellations chez les élèves.

Les domaines d'études évoqués concernent principalement l'histoire-géographie-éducation civique, la physique-chimie, suivis de l'EPS. On a très rarement les mathématiques (seulement deux élèves citent la géométrie), et aucun n'est lié aux SVT qui sont pourtant composées de la géologie et de la biologie (Orange Ravachol & Orange, 1995). Ceci constitue un résultat qui distingue les collégiens des élèves du primaire (Lahanier-Reuter, 2013).

L'analyse montre aussi que le français, les mathématiques, l'anglais et l'EPS sont les quatre disciplines les plus identifiées, alors que la chimie et l'éducation civique sont les moins mentionnées.

De manière générale, les élèves de troisième montrent une stabilité de la conscience disciplinaire au niveau des désignations : les disciplines citées ne varient pas considérablement entre les élèves, ainsi qu'entre les classes.

Chapitre IV

Les contenus importants selon les élèves

Les didactiques se démarquent des autres disciplines de recherche du monde de l'éducation, par leur centration sur des contenus r é f é r é s ou r é f é r é a b l e s à des mati è r e s s c o l a i r e s (Reuter, 2007b, 2010, 2013). De ce fait, les chercheurs en didactiques s'emploient, entre autres, à d é f i n i r la notion de contenus et à apporter des clarifications au sujet de ce qui peut se « contenir » (Rey, 2007). J'ai donné un aperçu de ces travaux dans le chapitre sur le cadre théorique.

Et, l'importance accordée aux contenus ne se limite pas à l'espace de recherche. Cette notion est en outre au cœur de l'espace de prescription où sont élaborés les programmes scolaires. Et, elle s'étend non seulement à l'espace de recommandation d'où sont produits les divers manuels scolaires, à l'espace de pratiques où les contenus s'enseignent aux élèves, mais aussi à l'espace d'appropriation, lieu où les contenus sont reconstruits. C'est justement à partir de ce dernier espace que je vais maintenant examiner les contenus d'enseignement et d'apprentissage en troisi è m e, d e r n i è r e c l a s s e d u c o l l è g e.

Comment les coll é g i e n s parlent-ils des contenus ? Qu'est-ce qu'ils ont appris à l'école ? Quelle relation y a t-il entre les contenus tels qu'ils sont présentés dans les discours d'élèves, les discours de chercheurs et les programmes scolaires ? Quels é l é m e n t s relatifs aux contenus puis-je retenir des discours d'élèves ? Et, comment ces éléments caractérisent-ils une discipline ? L'ensemble de ces interrogations ont pour finalité d'apporter des éclaircissements sur la conscience disciplinaire des élèves de troisi è m e. Afin d'y arriver, j'ai analysé les réponses que ces derniers ont donn é a u x i t e m s suivants du questionnaire relatif à la conscience disciplinaire : « Qu'est-ce que tu as appris d'important en fran ç a i s / e n m a t h é m a t i q u e s / e n a n g l a i s / e n E P S e n t r o i s i è m e ? ».

Les r é s u l t a t s de mes analyses sont pr é s e n t é s en deux parties. La premi è r e traite de la relation entre des formes que prennent les r é p o n s e s des é l è v e s et les types de contenus d é f i n i s par les chercheurs. Ensuite, je pars des contenus ainsi identi f i é s pour mettre en relief, dans la deuxi è m e

partie, des caractéristiques disciplinaires des contenus, c'est-à-dire identifier les contenus-marqueurs des quatre disciplines étudiées : le français, les mathématiques, l'EPS et l'anglais.

1. Quelles relations entre formes de discours et types de contenus ?

En observant les réponses des élèves, j'ai constaté qu'elles étaient formulées de façons variées. Tantôt sous forme de listes de verbes¹, tantôt en ayant recours à des substantifs², ou encore en combinant ces deux formes³. Les élèves commencent leur propos par « j'ai appris... », ou par une simple énumération. La longueur des réponses va d'un mot unique à un texte de plusieurs lignes. Ce premier constat m'a amenée à m'interroger sur la relation qui existe entre les formes d'apprentissages déclarées et les types de contenus.

Comme j'ai énoncé dans le chapitre théorique (voir chapitre I), il y a une grande variété de contenus : savoirs, savoir-faire, rapport à valeurs, comportements, etc. Mais leur imbrication dans le concret des pratiques rend l'identification des types de contenus peu aisée. En effet, une connaissance déclarative peut être un savoir ; le haut niveau de savoir-faire s'apparente à une compétence ; un savoir peut se transformer en un savoir-faire lorsque le premier cité est activé et mobilisé en situation, etc.

La psychologie, la philosophie ou encore la théorie de l'intelligence artificielle offrent des réponses intéressantes au problème de la distinction des contenus (Delcambre, 2013). Ainsi, il apparaît qu'il existe un lien entre la forme d'apprentissage et la distinction entre savoir et savoir-faire. « Apprendre à faire quelque chose » renvoie effectivement plutôt à un savoir-faire ou à une connaissance procédurale, tandis que « apprendre comment est une telle chose » correspond plutôt à un savoir ou à une connaissance déclarative. Chez Audigier (1995), le savoir prend la forme d'« apprendre à savoir des connaissances sur... », et le savoir-faire ou la compétence se

¹ Comme par exemple, «(en anglais) *j'ai appris à mieux parler, à pouvoir tenir une discussion avec quelqu'un d'anglais* » (Adéaïde, n°206), «(en EPS) *j'ai appris à respecter un projet et à gérer ma vitesse selon le temps à courir* » (Océane, n°101).

² Comme par exemple, «(en mathématiques, j'ai appris) *le calcul littéral, trigonométrie, fonction linéaire, statistiques* » (Nicolas, n°159).

³ Comme par exemple, «(en français) *j'ai appris les figures de style, à faire des rélaxations, les valeurs de temps, à lire et à écrire de façon plus approfondie (de façon plus littéraire)* » (Maïé, n°41).

présente sous la forme d'« apprendre à résoudre un problème ». Ceci étant, je peux établir des relations entre contenus et discours :

- Le savoir serait évoqué sous la forme de « j'ai appris que... » et « j'ai appris à savoir des connaissances sur... » ;
- Le savoir-faire ou la compétence serait évoqué(e) sous la forme de « j'ai appris à faire » et « j'ai appris comment faire... » ;
- L'attitude serait évoquée sous la forme de « j'ai appris à être... » ;
- Le « rapport à... » serait évoqué en utilisant des adjectifs qualificatifs pour décrire une discipline (important, utile... » ou des termes émotionnels (j'aime, je déteste...).

Cependant, en observant les réponses, je pense que ces liens ne peuvent pas toujours être établis. Et, ce pour trois raisons à cela.

Premièrement, en plus des formes évoquées ci-dessus (j'ai appris à faire, j'ai appris que, j'ai appris à être...), les élèves peuvent aussi parler d'activités réalisées durant les cours, de support/outil⁴, des exercices⁵, ou encore des révisions⁶, etc. (j'y reviens dans le point 2). Ainsi, les réponses à la question « Qu'est-ce que tu as appris d'important en... » ne renvoient pas toujours à un contenu d'enseignement et d'apprentissage tel que défini par les chercheurs.

Deuxièmement, les réponses concises appellent de multiples interprétations. Par exemple, le mot « argumentation » est cité sept fois sans aucun ajout. En référence au programme scolaire (Bulletin officiel 2008), « argumentation » peut être compris comme étant « le vocabulaire de l'argumentation », auquel cas il désigne un savoir lexical ; ou comme une « rédaction argumentative », ce qui correspond au savoir-écrire ; ou encore comme un « exercice d'argumentation (débat) », ce qui équivaut à un savoir-parler ou une compétence d'expression orale. Ces réponses brèves nécessitent, par conséquent, la réalisation d'entretiens individuels

⁴ Comme par exemple, « film sur la guerre entre les allemands et les français » (Maxime, n°182).

⁵ Comme par exemple, « la dictée » (Antoine, n°129).

⁶ Comme par exemple, « des révisions » (Céline, n°119).

avec chaque élève afin de les comprendre et de les catégoriser. Telle n'est pas été le cas dans cette recherche.

Enfin, certains types de contenus peuvent s'énoncer autrement. C'est le cas du « rapport à... », souvent cité sous la forme implicite de « j'ai appris que... », comme par exemple, « *l'art est très important* » (Arbenite, n°106), « *lire des livres c'est important pour notre culture personnelle* » (Jordan, n°128), alors que cette forme est considérée initialement comme étant la manifestation d'un savoir.

Il semble donc difficile d'établir un lien net entre formes de discours et types de contenus. En d'autres termes, les articulations faites par les chercheurs entre les types de contenus et les formulations suivantes : « apprendre à faire... », « apprendre que... », « avoir des connaissances sur... » etc. ne permettent pas de distinguer de manière franche et systématique les types de contenus dans les discours des élèves.

2. Evocation de contenus et de disciplines

Pour la recherche sur la conscience disciplinaire de 2013 (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter, dir., 2013), Hassan et Lahanier-Reuter ont remarqué différentes façons d'évoquer des contenus. En français, les élèves évoquent soit des noms de domaines, soit des objets de la discipline, ou encore des savoir-faire spécifiques ou généraux (Hassan, idem.). En mathématiques, les élèves citent des objets d'enseignements, des « *faire* » généraux, des tâches spécifiques, les règles scolaires, ainsi que l'ensemble de sous disciplines (Lahanier-Reuter, idem.). Au sortir de mes analyses de données, une diversité plus importante a été mise au jour.

2.1 Les contenus ne se réduisent pas aux objets d'enseignement et d'apprentissage

En partant des propos des élèves, j'obtiens sept catégories de réponses.

Catégorie 1 : objets d'enseignement et d'apprentissage/contenus. Les élèves citent des contenus appris dans la classe de façon plus ou moins détaillée. Cela peut être :

- Les noms de domaines, par exemple « langue », « géométrie », « acrosport », etc. ;

- Les noms des sous-domaines, comme «demi-fond », «grammaire », etc. ;
- Les noms des objets, comme «puissance », «temps », «règles de sécurité », etc. ;
- Un savoir ou une connaissance relativement détaillé(e), par exemple «*ce que Nelson Mandela et Rosa Parks ont fait pour la ségrégation raciale* »(Emilie, n°95), «*qu'écrire permet de laisser des traces pour le futur* »(Antony, n°21), «*lorsque l'on fait un geste en se pliant (roulade), il faut toujours mettre le menton sur la poitrine* »(Tessa, n°80), etc. ;
- De l'attitude, comme par exemple «*ne rien lâcher, toujours s'accrocher* »(Clément, n°57), «*je pouvais monter jusqu'en haut du mur d'escalade même si j'ai le vertige* »(Océane, n°100), etc. ;
- Du «rapport à... », comme «*j'ai appris que lire des livres c'est important pour notre culture personnelle* »(Jordan, n°128), etc.

Catégorie 2 : faire (Reuter, 2005). Les élèves parlent de ce qu'ils font dans la classe, qui sont spécifiques à une discipline ou plus générales. Comme par exemple, Océane (n°100) a écrit pour le français : «*réviser de longues questions par rapport au nombre de points donnés* » ; Hanissa (n°133) pour l'anglais : «*lire un roman en anglais de 300 pages, faire des expressions écrites de 200 mots* » ; Isaïa (n°154) pour l'EPS : «*jouer en passe avec tous les membres de l'équipe au basket* » ; ou encore Lucas (n°97) pour les mathématiques : «*faire des calculs autour de la racine carrée* ».

Catégorie 3 : les supports/outils. Les élèves citent des supports matériels/textuels/visuels/audio mises en pratique par l'enseignant ou par soi-même en vue d'enseignement ou d'apprentissage, tels que la chanson, des textes, des images, des illustrations, etc.

Catégorie 4 : l'évaluation. Les élèves parlent de l'examen, de la préparation du brevet blanc, de l'évaluation, etc.

Catégorie 5 : la révision. Les élèves mentionnent la révision.

Catégorie 6 : le travail. Elle correspond au moment où les élèves parlent d'exercices, ou de la façon dont ils réalisent un travail, par exemple, la dictée pour le français, ou Lou-Ann (n°39) et Kévin (n°147) évoquent le « *travail en groupe* » pour l'EPS.

Catégorie 7 : la non réponse et les réponses non précises. Les élèves n'ont pas répondu aux questions ou alors ils l'ont fait de façon non précise en ayant recours à des mots ou expressions comme : « programme », « cours », « chose », « je ne sais pas », « tout », « rien », « truc », « je me souviens plus », « je comprends rien », etc. Il est à noter que pour l'EPS, 11 élèves ont déclaré ne pas avoir l'EPS ou être dispensé. Ces dernières réponses n'ont pas été calculées ici.

La catégorisation ainsi élaborée a permis de révéler certaines caractéristiques disciplinaires.

	Français	Mathématiques	EPS	Anglais	Totaux
Objets	238	545	140	252	1175
Faire	75	50	113	138	376
Support	11	0	1	7	19
Evaluation	9	1	2	3	15
Travail	5	0	2	4	11
Révision	3	2	0	3	8
Non réponses et RNP ⁷	44	58	90	43	235
Totaux	385	656	348	450	1839

Tableau 1 : Répartition des catégories selon les disciplines

Le tableau ci-dessus montre que les élèves évoquent non seulement des objets d'enseignement et d'apprentissages, mais aussi des *faire*, des révisions, des évaluations, etc. Autant d'éléments qui, aux yeux des collégiens, sont également des objets appris à l'école. Ce qui m'amène à penser que les termes « apprendre » et « faire » ont le même sens pour les élèves. Dit plus clairement, les réponses aux questions « Qu'est-ce que tu as appris d'important en... ? » sont similaires à celles données en réponse aux interrogations « Qu'est-ce que tu as fait dans la classe de ... ? ». Ici, les élèves considèrent qu'« apprendre » c'est faire quelque chose dans la classe, sans vraiment lui attribuer la caractéristique didactique essentielle : apprendre c'est s'approprier du savoir.

Aussi, les catégories sont citées différemment selon disciplines. Selon les élèves, il existe plus d'objets en mathématiques (545 citations), ensuite en anglais (252 citations) et en français (238

⁷ Réponses non précises

citations) mais avec un grand écart, et beaucoup moins en EPS (140 citations). À l'inverse, il y a plus de *faire* en EPS (113 citations) et en anglais (138 citations), moins en français (75 citations), et pas beaucoup en mathématiques (50 citations). Il apparaît que les élèves font plus d'activité en anglais et en EPS, moins en français et en mathématiques.

Les supports sont utilisés, selon les élèves, plus fréquemment en français (11 citations) et en anglais (7 citations) ; quasiment rien en EPS (1 citation) et il n'y en a pas en mathématiques.

L'évaluation est citée plus souvent en français (9 citations), peu en EPS (2 citations) et en anglais (3 citations), très peu en mathématiques (1 citation).

Le travail quant à lui, est très peu présent (11 citations au total) et il n'est nullement évoqué en mathématiques. Il en est de même pour la révision (cité seulement 8 fois). Mais cette catégorie n'a, pour sa part, jamais été mise en lien avec l'EPS.

Dans le texte qui suit, je présente les sept catégories construites ci-dessus et essaie de décrire les spécificités disciplinaires en fonction de ces catégories.

2.2 Objets d'enseignement et d'apprentissage des quatre disciplines : particularité des mathématiques et de l'EPS

Le français, les mathématiques, l'EPS ainsi que l'anglais ont en commun une organisation centrée sur des objets d'enseignement et d'apprentissage, mais la différence entre discipline est évidente (tableau 2).

	Objets d'enseignement et d'apprentissage	
	Nombre de citations	% de citations
Français	238	62%
Mathématiques	545	83%
EPS	140	40%
Anglais	252	56%

Tableau 2 Objets d'enseignement et d'apprentissage cités en quatre disciplines

Le tableau 2 montre que parmi les quatre disciplines, les mathématiques se démarquent du fait d'un taux d'évocation des objets à 83%, ceux du français viennent après avec le taux de 62%, ensuite l'anglais (56%), et le taux le plus bas est en EPS avec seulement 40%. Ces chiffres sont-

ils le signe du fait qu'il existe plus d'objets d'enseignement et d'apprentissage en mathématiques, ou d'une unité plus forte de la discipline EPS par rapport aux mathématiques qui se caractérisent par une diversité élargie ? Autrement dit, est-ce que les élèves évoquent toujours les mêmes objets pour chaque discipline, ou les objets évoqués sont-ils différents ? Les cinq objets les plus évoqués sont ici très édifiants (tableau 3 à la page suivante).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Conjugaison	16	Thalès	62	Acrosport	19	Present perfect	33
Figure de style	14	Pythagore	36	Badminton	15	Pré-é-rit	29
Poésie	13	Trigonométrie	34	Demi-fond	9	Verbes irréguliers	28
Autobiographie	11	Identité remarquable	25	Règles	9	Vocabulaire	25
Autoportrait	8	PGCD	23	Boxe	8	Futur	12
Voix passive/active	8			Pingpong	8		
Argumentation	7						
Total	77	Total	180	Total	68	Total	127
Total % parmi objets	32%	Total %	27%	Total %	49%	Total %	50%

Tableau 3 Les cinq objets les plus évoqués

D'après le tableau 3, on voit qu'en français, les objets les plus cités par les élèves sont la conjugaison (16 citations), la figure de style (14 citations), la poésie (13 citations), l'autobiographie (11 citations), l'autoportrait/la voix active-passive (8 citations), ainsi que l'argumentation (7 citations).

En mathématiques, les élèves évoquent les plus deux théorèmes de géométrie (62 et 36 citations), la trigonométrie (34 citations), l'identité remarquable (25 citations) et PGCD (23 citations).

Pour l'EPS, les élèves citent différents sports et des règles : acrosport (19 citations), badminton (15 citations), demi-fond et règle (9 citations), boxe et pingpong (8 citations).

En anglais, différents temps (present perfect, pré-é-rit, futur) ont été énoncés, ainsi que le vocabulaire (25) et les verbes irréguliers (28).

Comparant les proportions de ces objets les plus évoqués avec l'ensemble des objets, il apparaît qu'en EPS et en anglais, la concentration y est plus importante (respectivement 49% et 50%) qu'en mathématiques (27%) et en français (32%). En d'autres termes, les élèves ont tendance à mentionner les mêmes objets en EPS et en anglais, et la conscience qu'ils ont des objets

étudiés est de ce fait plus convergente. À l'inverse, les cinq objets les plus cités en mathématiques ne représentent que 27% des objets. Ainsi, la conscience en mathématiques apparaît plus diversifiée.

Cette discipline des mathématiques se différencie aussi par le fait qu'aucune évocation d'objets n'a été détaillée. En effet, si on ne prend en compte que les formes d'évocation (voir annexe 5) on constate qu'en mathématiques, les élèves se contentent de nommer uniquement des objets. Aucune information complémentaire, ni précision n'a été donnée. Alors que pour les autres disciplines, les objets peuvent être évoqués de manière précise. Par exemple en français, Antony (n°21) affirme : « *Ecrire permet de laisser des traces pour le futur (ex : « Parole de poilus »), un moyen thérapeutique et de retracer son histoire (« Un Secret » de Philippe Grimbert)* »; en EPS, Lucas (n°97) dit : « *Le demi-fond est important car il fallait bien gérer son temps* »; ou en anglais, Jordan (n°128) écrit que : « *Parler anglais c'est bien comme ça si on va en Angleterre, on pourra parler en anglais avec des personnes* ».

Si les mathématiques sont marquées par l'économie d'évocation, l'EPS se situe à l'opposé car les élèves ont tendance à développer plus en avant les connaissances/savoirs qu'ils y rencontrent (voir annexe 5). L'EPS se distingue en outre par des évocations sous forme d'obligation « il faut », notamment quand les élèves parlent d'échauffement : « *Lorsque l'on court et que l'on est essoufflé il faut marcher en respirant doucement* » (Tessa, n°80), « *Il faut bien s'échauffer avant de faire de l'acrosport et pour le demi-fond* » (Mathias, n°18), « *Il faut bien se concentrer et s'échauffer pour le sport pour éviter de se blesser (ex: (l'accident de) Madeleine)* » (Antony, n°21), « *Il fallait bien s'échauffer avant tout type de sport* » (Quentin, n°26), etc. Les règles d'échauffement participent à l'apprentissage de la gestion du « risque/sécurité », ceci s'avère être, selon les élèves, nécessaire, impératif, obligatoire. Ce, d'autant plus qu'il y a eu un accident dans une classe. Accident qui, par ailleurs, constitue un pire souvenir disciplinaire (voir chapitre sur le vécu). En effet, des quatre élèves (n°11, 18, 21, 118) qui évoquent le fait de s'échauffer, trois viennent de ladite classe. J'y reviendrai dans le 3.3.

2.3 Les faire dans les quatre disciplines : sa caractéristique disciplinaire

Parmi tous les « contenus » mentionnés par les élèves, il existe plus de *faire* en EPS et en anglais, moins en français, et plus rarement en mathématiques (tableau 4).

	<i>Faire</i>	
	Nombre de citations	% de citations
Français	75	19%
Mathématiques	50	7%
EPS	113	32%
Anglais	138	31%

Tableau 4 Les *faire* évoqués dans les quatre disciplines

On voit, d'après le tableau 4, qu'en EPS, 113 citations renvoient à *faire*, soit 32% parmi tous les « contenus » évoqués dans cette discipline. Vient ensuite l'anglais avec 31% de citations en *faire*. Et c'est en français (19%) et en mathématiques (7%) que les élèves citent moins cette catégorie. Ce résultat conforte l'idée que l'EPS est une discipline motrice dans laquelle les activités physiques sont un moyen d'apprentissage. Et l'anglais apparaît comme une discipline qui met en avant les « *activités de communication langagière* » (B.O, 2007, p. 5).

Le tableau 5 ci-dessous illustre les trois « faire » les plus cités dans chacune de ces disciplines.

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Faire	24	Factoriser	9	Faire	53	Parler	23
Etudier	9	Faire	8	Gérer	10	Faire	15
Analyser	7	Développer	7	Courir	7	Écrire	13

Tableau 5 Les *faire* les plus cités dans chaque discipline

Les quatre disciplines se réunissent par un mot commun « faire » qui est pourtant disciplinaire. En français, le mot « faire » est généralement suivi de différentes tâches d'écriture : faire un sujet d'argumentation, faire une biographie, faire une dissertation, faire des rédactions, etc. Le mot « faire » en mathématiques s'articule avec la réciproque et la contraposée du théorème de Thalès, des équations, des calculs, le PGCD, la trigonométrie, etc. En EPS, le mot « faire » peut se suivre non seulement d'un sport (basket, pingpong, badminton, boxe, acrosport, etc.), mais aussi d'exercices (faire des figures d'acrosport, faire des passes en basket, etc.) ou de techniques (« *comment faire un nœud en huit en escalade* » (Antoinette, n°78)). S'agissant de l'anglais, le

mot «faire» est aussi en lien avec l'écrit : faire des hypothèses, faire des rédactions, faire la lettre de motivation, (re)faire des phrases correctement.

Les autres *faire* sont visiblement disciplinaires. En français, les élèves disent «analyser» des œuvres littéraires, «analyser» des textes, «étudier» les autobiographies, «étudier» des tableaux, etc. Pour les mathématiques, «factoriser» est le plus évoqué. Après on retrouve le «développer», qui est parfois mis en relation avec un objet «expression». En EPS, les élèves évoquent «gérer» : gérer sa respiration, gérer son souffle, gérer l'effort, gérer la distance... qui est essentiellement lié à la course. Après c'est «courir», avec ou sans précision, en parlant ou non de la technique : courir, courir sans avoir de point de côté (Julie, n°125), courir avec un temps limité avec un but à avoir (Suzon, n°155), courir plus longtemps possible (Rachel, n°52), etc. En Anglais, le *faire* le plus mentionné est «parler». Il est en lien avec l'oral, et les collégiens l'articulent soit à une appréciation soit à un objet : parler avec plus de facilité, parler de mieux en mieux, parler au futur, parler du job, parler de l'environnement, etc. Le verbe «décrire» est suivi de différents objets : décrire le futur, décrire des images, décrire une maison, décrire des œuvres (d'un artiste), etc.

Ces *faire* les plus cités des quatre disciplines révèlent des caractéristiques disciplinaires grâce à la précision apportée par les élèves sur les objets qui s'y rattachent. Même si le mot «faire» qui est omniprésent et semble «multifonctionnel», son sens varie selon les disciplines : en français et en anglais, le mot «faire» est presque uniquement lié aux tâches d'écriture ; alors qu'en EPS, il peut se suivre de domaines sportifs, de techniques et de tâches ; en mathématiques «faire» est mis en articulation avec des calculs, la trigonométrie, etc.

D'une façon générale, l'analyse de *faire* montre qu'en français, une grande partie des activités concerne l'écriture. Pour les mathématiques, il s'agit d'effectuer les différentes opérations. En anglais le faire correspond à la pratique de l'oral. Tandis qu'en EPS, si «faire» ou «gérer» peuvent renvoyer à différents domaines sportifs, il semble que la course est bien un contenu aperçu.

2.4 Le(s) support/outils dans les quatre disciplines

En ce qui concerne les supports, qu'ils soient visuels/textuels/audio, c'est un « contenu » rarement cité. C'est en français qu'ils sont le plus évoqué, mais aucune citation ne concerne les mathématiques (tableau 6).

	Support/outils	
	Nombre de citations	% de citations
Français	11	3%
Mathématiques	0	0%
EPS	1	<1%
Anglais	7	2%

Tableau 6 Support/outils dans les quatre disciplines

En français, les élèves parlent entre autres de l'œuvre de Médée, d'Otto RIX, du tableau de Van Gogh, du tableau autoportrait, de films, de textes, etc. En anglais, les collégiens font référence soit précisément aux œuvres de Norman Rockwell sur la ségrégation raciale ; soit de façon plus générale aux textes, chansons et films. En EPS, l'unique évocation de support concernait le fait « *d'avoir ses affaires* » (Erica, n°205). Et, force est de constater qu'aucun support en lien avec les mathématiques n'a été mentionné. Ce fait peut s'entendre comme un paradoxe. Il y a effectivement une majorité des objets évoqués en mathématiques qui renvoie à la géométrie (voir 2.2), cependant les outils traditionnels comme la règle, l'équerre, le compas, le rapporteur, etc. ne sont pas cités par les élèves.

2.5 L'évaluation dans les quatre disciplines

Comme pour le support/les outils, l'évaluation consiste une catégorie rarement citée (tableau 7).

	Evaluation	
	Nombre de citations	% de citations
Français	9	2%
Mathématiques	1	<1%
EPS	2	1%
Anglais	4	1%

Tableau 7 Evaluation dans les quatre disciplines

Assez similaire à la catégorie «support/outils », c'est en français que l'on a le plus grand nombre de références à l'évaluation, et en mathématiques il n'y en a qu'une. Mais, quelle que soit la discipline, la dimension d'évaluation est toujours liée à l'examen du brevet qui vient sanctionner cette dernière année du collège : « *retravailler mon brevet au ping-pong ainsi qu'au badminton* » (Isaïa, n°154), « *préparation au brevet (français)* » (Antoine, n°129), « *m'entraîner pour le brevet des collèges de fin d'année (mathématiques)* » (Quentin, n°26). Néanmoins en anglais les élèves font plus référence au passage du niveau A2 dans cette langue.

2.6 La révision dans les quatre disciplines

La révision est une dimension rarement citée dans l'ensemble des matières étudiées ici (tableau 8).

	Révision	
	Nombre de citations	% de citations
Français	3	1%
Mathématiques	2	<1%
EPS	0	0%
Anglais	3	1%

Tableau 8 Révision dans les quatre disciplines

L'évocation de la catégorie «révision »est toujours faite à l'aide d'un seul vocable : «révision ». L'EPS est distinguée des autres disciplines où cette dimension est absente. Il semble que, pour les élèves, on n'a pas besoin de réviser en EPS.

2.7 Le travail dans les quatre disciplines

Le travail est une dimension peu citée mais assez différenciée selon discipline (tableau 9).

Français		Mathématiques	EPS		Anglais	
Dictée	2		Travail en équipe	2	Etude d'image	1
Rédaction	2				Description	3
Analyse de texte	1					
Total	5	0		2		4

Tableau 9 Travail dans les quatre disciplines

En français, l'exercice emblématique tient à la dictée et la rédaction. En EPS, c'est la modalité de travail qui a été décrite : travail en équipe. En anglais, il existe l'étude et la description. Aucun exercice ni la modalité de travail a été mentionné en mathématiques.

2.8 Non réponses et réponses non précises

Bien que l'analyse ici porte essentiellement sur les réponses précises, la non-réponse et les réponses non précises sont parlant au niveau de disciplines (tableau 10).

	Français	Mathématiques	EPS	Anglais
Non réponses	13	18	21	12
Réponses non précise	31	40	69	31
Total	44	58	90	43

Tableau 10 Non réponses et réponses non précises dans les quatre disciplines

Parmi les quatre disciplines, l'EPS a eu le plus de non réponses (21) et de réponses non précises (69). Ensuite il y a les mathématiques (18 non réponses et 40 réponses non précises) (58 au total), et en français et en anglais, les élèves évoquent autant de réponses non précises (toute deux 31).

Si on regarde de plus près, il apparaît que les réponses non précises sont un facteur différenciateur des disciplines (tableau 11).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Rien	15	Rien	12	Rien	60	Rien	16
Chose	5	Chose	8	Je ne sais pas	4	Chose	6
Je ne sais pas	4	Je ne sais pas	8	Programme	1	Je ne sais pas	4
Programme	3	Programme	6	Autre	3	Je comprends rien	2
Tout	3	Cours/leçon	2			Cours	1
Cours	1	Tout	3			Programme	1
		Autre	1			Tout	1
Total	31	Total	40	Total	69	Total	31

Tableau 11 Réponses non précises dans les quatre disciplines

Si pour les réponses non précises, les élèves évoquent presque toujours les mêmes termes « je ne sais pas », « rien », « chose », etc., l'EPS est spécifique puisqu'on y retrouve un grand nombre de « rien » (rien spécial, rien d'important, rien du tout) (60 citations pour un total de 69). Si l'on considère que l'usage du mot « rien » témoigne d'un manque de contenu, le « rien »

en EPS désigne à la fois l'absence de nouveau contenu comme dit Warda, (n°113) : « rien appris de choses nouvelles puisque depuis la 6e, ce sont les mêmes sports », ou Matthieu (n°77) : « on fait les mêmes sports qu'en 6,5,4 » ; ainsi que le manque d'apprentissages : « on n'apprend rien, on fait du sport » (Jade, n°191), « rien du tout, je sais déjà faire » (Gaëtan, n°140), « rien du tout, on fait que jouer, on nous donne pas de règle » (Cécine, n°119), ou encore « rien, le sport ça s'apprend » (Thomas, n°116).

Ainsi, pour ces élèves, il est évident que « faire » et « apprendre » sont différents : « Faire du sport » ne revient pas à « apprendre en sport ». Le manque d'apprentissage conduit certains élèves à penser autrement la « nature » de l'EPS. C'est ce qu'indique, par exemple, la réponse donnée par Sandy (n°92) à la question 12 « si tu avais à expliquer à un jeune de ton âge qui viendrait d'un pays lointain « ce que c'est que l'EPS à l'école, tu lui diras quoi? » : « je lui dirais que (l'EPS à l'école est) comme une récré ». Les contenus en EPS, ainsi que l'apprentissage dans cette discipline est mise en interrogation par certains élèves.

Le manque d'apprentissage en EPS fait, en outre, penser au terme « faire » évoqué par les élèves. Effectivement, des domaines sportifs sont souvent introduits par le mot « faire », comme on l'a vu dans point 2.3 (« faire dans les quatre disciplines »). De ce fait, même si la question est « Qu'est-ce que tu as appris d'important en EPS? », une partie des élèves utilise « j'ai fait... » au lieu de « j'ai appris ... » pour introduire un domaine, un sous-domaine ou un objet. On se demande alors, face à des réponses telles que « faire du pingpong », « faire la boxe », « faire l'acrosport » ..., s'il existe bel et bien un apprentissage pour certains élèves.

3. Contenus appris dans les quatre disciplines

Dans cette partie 3 je m'intéresse au sens des réponses : ce que les élèves déclarent avoir appris dans les quatre disciplines et voir les modes d'organisation des disciplines perçus par les élèves⁸. Et je présente les résultats selon disciplines.

3.1 Contenus appris en français : savoirs linguistiques à appliquer et importance de la dimension analytique des textes

Pour la question : « Qu'est-ce que tu as appris d'important en français en troisième ? ». Il apparaît que les stratégies repérées ici sont plus variées que celles utilisées par les élèves de l'école primaire. En effet, au primaire les élèves évoquent des noms de domaines, des savoir-faire et des objets disciplinaires (Hassan, 2013). On retrouve certes dans les réponses des élèves de troisième l'évocation des noms de domaines, des listes d'objets, des *faire*, mais en outre ils parlent des supports, des révisions, des évaluations, etc. comme j'ai évoqué dans le texte précédent.

Une autre différence réside dans le fait que les savoir-faire relatifs au lire - écrire ont disparus du discours des élèves de troisième. Ces derniers, lorsqu'ils évoquent des savoir-faire, précisent constamment les objets disciplinaires ou la façon de faire. Comme par exemple « *A écrire une autobiographie* » (Rodolf, n°29), à « *lire de façon plus approfondie, de façon plus littéraire* » (Maïté, n°41). Aussi, les caractéristiques des réponses données par les collégiens peuvent être considérées comme la marque d'une conscience disciplinaire plus claire de ces élèves. D'autre part, elles peuvent simplement découler d'une capacité plus élevée à construire des phrases plus complexes et donc à développer son propos. Enfin, une troisième raison qui tient du niveau scolaire proprement dit peut être avancée : il existe une plus grande diversité de savoir-faire à développer en français dans cette classe.

3.1.1 Construction des cinq domaines d'études en français

Le regroupement des contenus selon les domaines d'études permet de mettre en exergue la prégnance de chaque contenu en français. Je catégorise les réponses en cinq domaines

⁸ Voir les données en annexe 6.

correspondant plus ou moins aux programmes de 2008 : étude de la langue, littérature ou lecture, écriture, oral, et histoire des arts.

Ce ne fut pas chose aisée de catégoriser les discours des élèves, en particulier lorsque des réponses brèves apparaissent dans plusieurs domaines du programme. À ce propos, j'ai évoqué dans le texte précédent le cas du mot « argumentation » (voir point 1). L'autre exemple est celui du discours rapporté (direct, indirect, libre), un savoir important dans le domaine « étude de langue ». Cependant, je le considère ici comme un contenu de la littérature, et ce pour deux raisons. Premièrement, c'est un contenu « ancien » que les élèves ont vu en cinquième. Deuxièmement, la récurrence de la réponse « récit », m'amène à supposer que les élèves revoient le discours rapporté dans le récit. Donc il s'agit d'une notion grammaticale en vue de la lecture d'œuvres littéraires.

A. Domaine « littérature et lecture »

Le premier domaine est celui de la « littérature ou lecture ». Ce groupe rassemble des noms de sous-domaines, des objets disciplinaires, des *faire*, des supports et matériels, etc. transférables à la littérature. Il peut s'agir :

- Des genres littéraires : « roman », « genre narratif », « nouvelle », « nouvelle à chute », « autobiographie », « biographie », « poésie », « poésie engagée », « théâtre », « récit », « article de presse » ;
- Des savoirs littéraires : « règles de poésie », « notions de récit », « raisons pour faire une autobiographie », « formes de témoignage » ;
- Des notions lexicales, grammaticales ou littéraires au service de la lecture d'œuvres littéraires : « figures de style », « anaphore », « métonymie », « prolepse », « allitération », « assonances », « comparaison », « hyperbole », « antithèse », « anachronisme », « incipit » ;
- Des contenus des œuvres littéraires : « résistance », « guerre », « utopie », « histoire de France » ;
- Des supports et des outils pour la lecture : « films » (Kheilan, n°180), « film sur la guerre entre les allemands et les français » (Maxime, n°182). Je suppose que les films sont un

dispositif supplémentaire s'articulant à l'étude d'œuvres littéraires sur la guerre. Il y a également des noms d'œuvres : « Effroyables Jardins », « Antigone », « Un Secret », « Parole de Poilus » ;

- Des *faire*/activités ou connaissances de lecture : elles correspondent à « *ce qu'il fallait faire pour mieux comprendre des textes* » (Al Sophia, n°88), « *j'ai appris à reconnaître une autobiographie d'un autre type de texte* » (Antoine, n°12), « *lecture personnelle* », « *lecture de certains livres* », etc.

B. Domaine « étude de langue »

Ce domaine regroupe les réponses rattachables à la grammaire, à la conjugaison, au vocabulaire et à l'orthographe, qu'elles soient sous la forme de *faire*, de liste d'objets disciplinaires ou de l'évocation de noms de sous-domaines :

- Noms des sous-domaines : « conjugaison », « grammaire », « orthographe » et « vocabulaire » ;
- Noms des objets disciplinaires : il s'agit d'objets rattachables à la grammaire (« concordance des temps », « accord », « complément », « adjectifs », etc.), à la conjugaison (« voix passive et active », etc.), au vocabulaire (« champs lexicaux », etc.), à l'orthographe (« mots à doubles consonnes », etc.) ;
- *Faire* linguistiques : tels que « *j'ai appris à conjuguer tous les temps* » (Kévin, n°199), « *j'ai appris à faire attention à mon orthographe et à la conjugaison de mes verbes* » (Farah, n°213), « *comment faire pour passer de la voix passive à la voix active* » (Antoinette, n°78), etc.

C. Domaine « écriture »

Ce domaine intègre des *faire* d'écriture ainsi que différents sujets de rédaction :

- *Faire* d'écriture : tels que « *j'ai appris à écrire une autobiographie* » (Radolf, n°29), « *j'ai appris à faire des rédactions, à écrire de façon plus approfondie (de façon plus littéraire)* » (Maïté, n°41), « *j'ai appris à faire une dissertation, à rédiger de longue question par rapport au nombre de points donnés* » (Océane, n°100) ;

- Sujets de rédaction qui recouvre la « synthèse », l'« argumentation », la « lettre », etc.

D. Domaine « oral »

Des réponses concernent l'expression orale, tels que « *j'ai appris à faire un exposé* » (Marion, n°85), « *lors d'un oral comment doit parler (le comportement)* » (Tessa, n°80).

E. Domaine « histoire des arts »

Les programmes de 2008 prescrivent le domaine « histoire des arts » en quelques lignes :

« Sans exclure les thématiques qui concernent l'histoire des arts, le thème « Arts, Etats et pouvoirs » est particulièrement porteur dans la perspective d'une ouverture au monde entier et à l'époque contemporaine. Il sera traité par le professeur de français dans le cadre qui est le sien : échanges entre écrivains et artistes ; correspondances entre œuvres littéraires et œuvres musicales ou plastiques ; mise en scène et jeu théâtral » (p.13).

Il n'a pas été facile d'identifier des réponses rattachables à ce domaine d'études, car les programmes 2008 de troisième présentent également un sous-domaine nommé « étude d'image »⁹, sous-domaine qui est indexé au domaine de la « lecture ». Pour ce faire, une connaissance des œuvres artistiques listées par les élèves s'est avérée nécessaire afin de savoir lesquelles appartiennent plutôt à l'étude d'image ou à l'histoire des arts. Plus concrètement, il fallait regrouper « autoportrait » (ainsi que les travaux ou *faire* portant sur l'autoportrait), « tableau de Van Gogh », « œuvre d'Otto Dix », « tableau de Norman Rockwell », « tableau de Mélé » et « noms des artistes ». Cependant, en faisant le tour du collège Lavoisier, j'ai vu exposées sur un mur des productions d'élèves. Il s'agissait d'un texte auto-descriptif avec un autoportrait. Ici, l'autoportrait avait été travaillé en articulation avec l'autobiographie, et s'inscrivait donc dans le cadre des « *correspondances entre œuvres littéraires et œuvres musicales ou plastiques* ». Par ailleurs, les réponses données par trois élèves : « *J'ai appris à se décrire dans un autoportrait* » (Antoine, n°58), et « *J'ai appris à réfléchir sur les actes d'autoportrait* » (Farah, n°43), « *Composition de l'art littéraire* » (Paul, n°161) m'ont amené à me rendre compte que l'« autoportrait » relevait à la fois du domaine littéraire et de celui de

⁹ Et un autre sous-domaine : « Théâtre : continuité et renouvellement ».

l'image. Finalement, j'ai choisi de regrouper l'« autoportrait », les *faire* y relatifs avec le domaine « littérature/lecture » ou « écriture ».

En ce qui concerne le « tableau de Van Gogh », l'« œuvre d'Otto Dix », le « tableau de Norman Rockwell » et les « noms des artistes », ils font partie du domaine « histoire des arts », car Van Gogh, Otto Dix et Norman Rockwell sont des artistes étrangers et contemporains. Leurs œuvres participent donc d'« *une ouverture au monde entier et à l'époque contemporaine* ». Quant à l'« œuvre de Médée », je la situe dans l'étude de l'image. De plus, j'ajoute « propagande » dans ce domaine de l'histoire des arts, car je suppose que c'était un terme que les élèves ont appris à travers les œuvres d'Otto Dix.

3.1.2 Organisation des contenus du Français

En analysant les réponses données par les élèves, on peut voir comment les différents domaines d'études ont été évoqués en français (tableau 12 ci-dessous).

Domaines d'étude	Nombre de citations	%de citations
Littérature/ lecture	152	47%
Etude de langue	106	33%
Ecriture	53	16%
Histoire des arts	9	3%
Oral	3	1%
Total	323	100%

Tableau 12 Différents domaines d'études du français et leurs fréquences

Le tableau 12 montre que le domaine « littérature/lecture » se trouve en tête de la liste avec 152 citations parmi les réponses. On y retrouve une partie importante des savoirs et des *faire* rattachables au récit autobiographique (28 citations) et aux romans de guerre (14 citations), ainsi que des notions littéraires avec, entre autres, tout ce qui concerne les figures de style (allitération, analogie, antithèse, assonance, comparaison, hyperbole, métaphore, etc.) (29 citations).

En ce qui concerne le domaine « étude de langue » qui vient à la deuxième place avec 106 citations, les réponses portent majoritairement sur les règles grammaticales (56 citations), suivies de la conjugaison (36 citations), mais très peu sur l'orthographe (9) et le vocabulaire (5 citations).

Pour le domaine « écriture » qui se trouve à la troisième place avec 53 de citations, les réponses renvoient à divers travaux d'écriture : autobiographie, dissertation, sujet d'argumentation, lettre de motivation, autoportrait (écrit), synthèse, etc.

D'après les occurrences enregistrées pour chaque domaine d'étude, il apparaît que la littérature et la lecture occupent une place très importante. Tandis que l'histoire des arts et l'oral sont des domaines dont les élèves sont peu conscients.

Par ailleurs, si la conjugaison est le marqueur de la discipline français à la fin de l'école primaire (Hassan, 2013), son poids est sans doute atténué à ce niveau du cursus, par la montée en puissance de la littérature et de la lecture. L'analyse des *faire* évoqués confirme ce résultat (tableau 13).

Langue		Lecture		Ecriture		Histoire des arts		Oral	
Faire attention	3	Analyser	5	Ecrire/rédiger ¹⁰	34			Faire	1
Mettre	2	Reconnaitre	4	Écrire	2			parler	1
Conjuguer	1	Étudier	3	Développer	1				
Ne pas tromper	1	Lire	3	Formuler	1				
Améliorer	1	Comprendre	2	Parler de	1				
S'entraîner	1	Réfléchir	1	Présenter	1				
Total	9	Total	18	Total	40	Total	0	Total	2

Tableau 13 *Faire* évoqués dans les cinq domaines d'étude du français

Le tableau montre que les *faire* relatifs à l'étude de langue sont peu nombreux (9 citations), et quasiment la moitié de ces « faire » renvoie à l'insécurité langagière (faire attention, ne pas se tromper) (4/9).

Et les *faire* portant sur la lecture sont presque tous analytiques, comme énoncé dans les programmes de 2008 : la lecture analytique se définit comme « une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation » (p.2). C'est bien cette idée qu'exprime le recours aux termes tels que « analyser », « reconnaitre », « comprendre », « réfléchir », « étudier ». Ces mots s'accompagnent toujours d'un objet : autobiographie, texte, figure de style, œuvre littéraire, etc. De même, lorsque les élèves évoquent les *faire* relatifs à la lecture, ils indiquent des précisions

¹⁰ Je regroupe dans « écrire/rédiger » le fait d'écrire ou de rédiger : écrire, rédiger, faire la rédaction sur..., comment faire ou travailler sur + travail d'écriture (rédaction, sujet d'argumentation, dissertation, autobiographie, etc.)

sur la manière dont le « lire » doit se dérouler : lire beaucoup, lire de façon plus approfondie, de façon plus littéraire.

Quant aux *faire* d'écriture, toutes les réponses y afférentes présentent un objet précis : sujet d'argumentation, dissertation, autobiographie, tableau, lettre de motivation, etc., et aucun de ces objets ne renvoie à l'orthographe. Ceci constitue une distinction nette par rapport aux élèves en fin d'école primaire (Hassan, 2013). En effet, plus du quart de ces derniers, associent le verbe « écrire » à l'écriture des mots donc à l'orthographe.

En somme, la diminution de l'étude de langue, l'importance accordée à la lecture analytique, l'écriture précisée de l'objet, la quasi-transparence de l'oral et de l'histoire des arts constituent, d'après cette étude, les caractéristiques essentielles de la conscience disciplinaire des élèves de troisième au sujet des contenus appris d'important en français.

Par conséquent, la discipline Français n'est plus construite autour du triplet « conjugaison-orthographe-grammaire » (Reuter, 2007a ; Hassan, 2013). L'étude de langue se spécifie par une tendance à l'instrumentalisation. En d'autres termes, la conjugaison, la grammaire ou l'orthographe ne sont plus au centre de l'étude du français, ils servent plus à s'appliquer : apprendre le savoir linguistique sert à mieux lire et écrire. On attend des élèves qu'ils soient des lecteurs réfléchis et des scripteurs habiles ayant une connaissance linguistique solide.

3.2 Contenus appris en mathématiques : concentration sur la géométrie et les opérations « avancées »

Les discours d'élèves sur les contenus en mathématiques montrent une particularité : la plupart d'entre eux se présentent sous la forme d'une liste de noms des domaines ou d'objets, et la longueur du discours va d'un seul mot jusqu'à dix termes. L'analyse des contenus évoqués en mathématiques révèle que les contenus y sont organisés autour d'objets, surtout en ce qui concerne les théorèmes (théorème de Thalès, théorème de Pythagore, réciproque du théorème de Thalès, réciproque du théorème de Pythagore) (117 citations), des fonctions trigonométriques (sin, cos, tan) (98 citations) et des équations (identités remarquables, PGCD) (39 citations), ainsi que des notions opérationnelles (fraction, factorisation, développement,

réduction) (40 citations). La place tenue par les opérations dans les niveaux inférieurs (primaire) (Lahanier-Reuter, 2013) a été dédiée aux règles et théorèmes.

3.2.1 Construction des domaines d'études en Mathématiques

Je présente les regroupements des réponses en fonction du domaine d'études avant de porter mon attention sur le sens même desdites réponses. J'ai regroupé les contenus en quatre domaines d'étude, comme prescrits dans les programmes de 2008. Un groupe supplémentaire nommé « autre » a aussi été constitué

A. Domaine « organisation et gestion des données, fonction »

Il regroupe des discours rattachables à la notion de fonction (« fonction linéaire », « fonction affine », « abscisse », « ordonné », « image », « antécédent »...), à la statistique (« médiane », « étendue », « pourcentage », « probabilité »...), et à la proportionnalité.

B. Domaine « calcul et nombres »

On y trouve des réponses associables à l'écriture numérique (« écritures littérales », « fraction »...), à des procédures de calcul (« calculer des puissances », « faire des équations »...), à des notions opérationnelles (« PGCD », « diviseurs communs », « facteur commun », « factorisation », « identité remarquable », « calcul littéral »...), à des symboles d'opérations (« racine carrée », « puissance »...), à des notions numériques (« nombre relatif », « nombre négatif », « numérateur »...).

C. Domaine « géométrie »

Il regroupe des réponses associées à des propriétés géométriques (« théorème de Thalès », « théorème de Pythagore », « théorème »), à des transformations géométriques (« réduction », « agrandissement »...), à des figures (« angle », « sphère », « carré », « triangle »...), à des notions (« droite des milieux », « angle inscrit », « angle au centre », « sin », « cos », « tan »...), et des activités (« calculer un angle », « utiliser les trigonométrie »...)

D. Domaine « grandeurs et mesure »

Il intègre les réponses associables à des calculs de volumes (« volume de boule », « boule »), à des activités de comparaison (« comparaison », « conversion »).

E. Groupe « autre »

Il rassemble des contenus « transversaux » aux domaines précédents, ou « exclus » de tous les domaines. À titre d'exemple on a : « *j'ai appris à réfléchir, à prendre mon temps* » (Mama, n° 203), « *savoir résoudre des énigmes posées de tête* » (Isaïe, n° 154), et « *certaine méthode* » (Océane, n° 109).

3.2.2 Organisation des contenus des mathématiques

Les catégories ainsi établies renseignent sur les modalités d'organisation des contenus en mathématiques selon les élèves (tableau 14).

Domaines d'étude	Nombre de citations	% de citations
Géométrie	282	47%
Nombres et calculs	210	35%
Organisation et gestion de données, fonction	89	15%
Grandeurs et mesures	9	2%
Autre	6	1%
Total	596	100%

Tableau 14 Différents domaines d'études de la discipline Mathématiques et leurs fréquences

Le tableau montre une concentration des contenus en géométrie et en nombres et calculs, les deux groupes comprennent plus de 80% (47%+35%) des réponses données par les élèves. Le domaine de « géométrie » est représenté par les théorèmes Thalès et Pythagore (117 citations), ainsi que par la trigonométrie (97 citations). Le domaine des « nombres et calculs » est illustré par des notions opératoires, plus particulièrement identité remarquable, PGCD, calcul littéral et équation. S'ajoutent à cela deux symboles d'opération : la racine carrée et la puissance.

Il relève que, si la géométrie ne constitue qu'une infime partie de la conscience disciplinaire des élèves en fin d'école primaire¹¹, elle tient le rôle de contenu-marqueur des mathématiques à la fin du collège.

En ce qui concerne les opérations, les techniques opératoires, les nombres et les écritures numériques, ceux qui faisant partie du domaine « nombres et calculs », la conscience

¹¹ Seulement 4% de réponses, voir Lahanier-Reuter, 2013

disciplinaire correspond bien aux pratiques de la classe, notamment lorsqu'il s'agit de l'introduction des nouveaux savoirs. Par contre, les opérations de base (addition, soustraction, multiplication, division) ont disparu. D'autres opérations plus complexes sont apparues (identité remarquable, calcul littéral...), de même que des nouvelles procédures opératoires (factoriser, développer, réduire...). Reste à savoir si ces nouvelles procédures opératoires et les autres *faire* évoqués par les élèves constituent une autre particularité de la conscience mathématique des élèves de troisième (tableau 15).

Géométrie		Nombres et calculs		Organisation et gestion de données, fonction		Grandeurs et mesures		Autre	
Utiliser	4	Factoriser	9	Se servir	2			Réfléchir	1
Etudier	3	Développer	7	Calculer	3			Prendre	1
Faire	2	Calculer	5					Résoudre	1
Se servir	2	Faire	3						
Travailler	1	Réduire	2						
Calculer	1	Etudier	2						
		Se servir	1						
		Rédiger	1						
Total	13	Total	30	Total	5	Total	0	Total	3

Tableau 15 *Faire* évoqués dans les domaines d'étude des mathématiques

Les *faire* mentionnés dans les discours d'élèves sont presque tous disciplinaires, c'est-à-dire qu'ils sont articulés à des contenus disciplinaires. Les sujets interrogés n'évoquent plus d'« actions matérielles ou scolaires » telle que « j'écoute et je travaille et je donne mes idées » comme c'était le cas à l'école primaire (Lahanier-Reuter, 2013).

Le nombre le plus élevé de *faire* énoncés par les élèves se rattache au domaine « nombres et calculs ». On retrouve là un point commun avec les élèves de fin du primaire. Cependant, deux divergences ont été remarquées. Premièrement, les *faire* opératoires cités par les élèves de troisième sont de manière très précise (factoriser, développer, réduire, rédiger). Ils correspondent à des capacités mathématiques prescrites pour ce niveau du cursus. Deuxièmement, l'action de « calculer » se distingue d'un domaine à l'autre. En effet, « calculer » en géométrie revient à trouver les mesures d'un angle ; en « nombres et calculs » il s'agit de calculer des puissances, la racine carrée, des fractions ; en « organisations et gestions de données, fonctions », cela équivaut à « calculer une moyenne avec l'étendue et la médiane »

(Emilie, n° 95). Ainsi, il apparaît qu'une même action peut porter sur plusieurs objets, ce qui implique des mises en œuvre spécifiques selon les domaines. En l'occurrence, la complexité et la précision du calcul constituent, certainement, une particularité de la conscience disciplinaire des collégiens.

Une autre particularité réside dans le fait que des notions, des propriétés, des méthodes, des techniques... sont instrumentalisées. D'où la présence des termes « se servir » et « utiliser » dans les propos y afférents. De tels contenus font office d'outils dont les élèves disent utiliser pour résoudre des problèmes.

3.3 Contenus appris en EPS : importance de la course à pied et de l'acrosport, et de l'éducation à la sécurité

Dans les programmes 2008 relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'EPS, ce qui est prescrit au niveau des acquisitions ce sont les compétences : des compétences propres à l'EPS¹², des compétences méthodologiques et sociales¹³. Ces compétences s'acquièrent à travers des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Pour chaque APSA, les programmes définissent des compétences particulières (ou acquisitions) : des connaissances à s'approprier, des capacités à mettre en œuvre, des attitudes à adopter.

D'après les collégiens, l'EPS est d'abord organisée autour des domaines sportifs. Il s'agit, principalement, de l'acrosport/acrogym (21 citations), des sports de ballons (badminton, basket, tennis de table, volleyball, football, handball) (34 citations), des courses à pied (demi-fond, course de vitesse, relais vitesse) (15 citations), ainsi que de la boxe (8 citations) et de l'escalade (7 citations).

Apparaissent ensuite de multiples *faire* sportifs : gérer, pratiquer, jouer, etc. Eu égard aux scores enregistrés, c'est le terme « faire » qui suit juste après avec 53 fragments. Ces activités renvoient fréquemment à un sport, tels que « *faire de la boxe* » (Glya, n°134), « *comment faire du*

¹² Qui sont réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée, se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains, réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique, conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.

¹³ Qui sont agir dans le respect, organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités, se mettre en projet, se connaître, se préparer, se préserver.

badminton » (Julie, n°125) ; et dans une moindre mesure, à des tâches précises, par exemple, « *faire des figures en acrosport* », « *à faire une stratégie de calculer la trajectoire* », etc. Cela montre, une fois de plus, que les domaines sportifs sont les premiers éléments structurant l'EPS. Par ailleurs, les réponses ont permis de mettre en lumière de nouveaux contenus, absents des propos d'élèves sur le français et les mathématiques. Ce sont les attitudes et le « rapport à... ». A titre exemple, on a « *Que même si notre corps se veut plus courir, c'est en croyant fort que l'on peut continuer que l'on peut continuer de courir* » (Tessa, n°80), « *Ne rien lâcher, toujours s'accrocher* » (Clément, n°57), etc. Une partie des finalités, que les programmes appellent « *compétences sociales* » est semble-t-il bien perçue par les élèves.

En analysant les fréquences de chaque domaine sportif, je cherche à savoir quels sont les contenus qui, selon les élèves de troisième, composent la discipline EPS. Pour ce faire, j'ai regroupé les réponses en domaines de sports. Cela m'a permis d'identifier ce que les élèves déclarent y apprendre. J'ai en outre relevé la présence d'éléments communs à plusieurs domaines. D'où l'ajout d'une catégorie supplémentaire qualifiée de « transversale », catégorie dans laquelle j'ai répertorié l'ensemble des contenus « généraux » énoncés par les collégiens (tableau 16).

Domaines sportifs	Nombre de citations	% de citations
Course	58	23%
Acrosport	50	19%
Badminton	25	10%
Boxe	18	7%
Escalade	17	7%
Pingpong	14	5%
Basketball	9	4%
Volleyball	5	2%
Football	3	1%
Handball	2	1%
Contenus transversaux	56	22%
Total	257	100%

Tableau 16 Différents domaines sportifs évoqués

Le tableau montre que les contenus les plus présents dans les réponses des élèves sont relatifs à la course à pied (58 citations, 23%). On y retrouve les différents types de course (vitesse, demi-fond, endurance), des techniques (comment courir plus longtemps, comment gérer la

respiration, comment contrôler la vitesse), des savoir-faire (comment calculer la vitesse maximale en aérobie, comment utiliser un chronomètre), ainsi que des attitudes (exemple de Tessa, n°80 ci-dessus).

Les courses sont suivies de l'acrosport (50 citations, 19%) que les élèves abordent par le biais de ses résultats (être souple, être agile), des tâches (faire des figures, faire des duos, des trépieds...), ainsi que des techniques (« *Lorsque l'on un geste en se pliant (roulade), il faut toujours mettre le menton sur la poitrine* » (Tessa, n°80)).

Il est à noter que les élèves ont recours à des verbes d'obligation lorsqu'ils évoquent des contenus comme l'échauffement et la concentration : « *il faut s'échauffer avant de pratiquer* », « *il faut bien se concentrer pour éviter de se blesser* ». Il s'agit là non seulement d'un objet disciplinaire à apprendre, mais aussi d'une attitude envers soi-même et les autres. En d'autres termes, le fait de s'assurer de sa sécurité personnelle n'est pas nécessaire uniquement pour mieux pratiquer le sport, mais aussi pour les camarades. Cette obligation n'a été articulée à aucun domaine de sport particulier. J'y vois donc une règle valable pour l'ensemble des sports. Au regard des propos des élèves, le devoir de sécurité se manifeste aussi bien en escalade : « *j'ai appris à sécuriser quelqu'un lors qu'il monte en escalade* » (Bashin, n°98), « *j'ai appris à avoir confiance en moi mais aussi à la personne qui nous assure (escalade)* » (Charlotte, n°111) ; en acrosport : « *j'ai appris à avoir confiance en mes camarades lors de l'acrosport, car des fois je me lance en arrière sans rien voir* » (Océane, n°109), « *j'ai appris à se concentrer et faire attention au risque en acrosport par exemple* » (Marianne, n°110) ; que durant la course à pied. Il semble que les élèves aient bien conscience de leurs responsabilités et de l'intérêt de la confiance en soi-même et aux camarades.

Par ailleurs, si les pratiques de courses à pied, de l'acrosport nécessitent des connaissances, des attitudes, des techniques, etc., il apparaît qu'en ce qui concerne les jeux de ballons (badminton, pingpong, basket, volleyball), ce type de contenus est rarement cité. Les élèves donnent très peu de détails à propos des techniques de jeux, des connaissances, des attitudes ou « rapport à... »¹⁴ qui se rapportent au badminton, au basket, ou encore au pingpong. Cela s'expliquerait

¹⁴ Excepté pour le badminton « règle », « jouer de manière stratégique », pour la basket « jouer en passe », pour la volleyball « règle », pour le boxe « savoir où placer les pieds », « comment surveiller ses arrières », « donner des coups »

par le fait qu'au moment de la passation du questionnaire, certains de ces sports avaient été récemment pratiqués dans la classe, tandis que pour d'autres la pratique remontait au début du collège.

Je m'intéresse aux *faire* dans les différents domaines sportifs pour illustrer les pratiques de cette discipline d'EPS (tableau 17).

Course à pied		Acrosport		Escalade		Boxe		Jeux de ballons	
Gérer	9	Faire	13	Pratiquer	3	Faire	7	Faire	22
Courir	8	Améliorer	1	Avoir	2	Placer	1	Retravailler	1
Faire	8	Avoir	1	Monter	1	Surveiller	1	Se perfectionner	1
Connaitre	2	Etre	1	Sécuriser	1	Donner	1		
Evaluer	2	Devenir	1	Ne pas avoir peur	1				
S'échauffer	2	Faire attention	1						
Apprendre	1	Mettre	1						
Calculer	1	S'échauffer	1						
Jouer	1	Se concentrer	1						
Marcher	1								
Contrôler	1								
Croire	1								
Total	37	Total	21	Total	8	Total	10	Total	24

Tableau 17 *Faire* évoqués dans les différents sports de l'EPS

En se référant au tableau 17, les jeux de ballons sont mentionnés d'une manière très vague. J'ai constaté que les élèves énoncent un sport de ballon en ayant recours aux mots «faire », «jouer » ou «pratiquer » sans pour autant évoquer des savoir-faire ni des connaissances. Ainsi, dans la représentation des élèves, il semble qu'il n'y ait rien à apprendre comme savoir-faire relatifs à ce type de sports. La priorité étant laissée ici à la seule pratique. Cela constituerait une particularité de la conscience de la discipline EPS.

Pour d'autres sports, comme l'acrosport, l'escalade et la boxe, des précisions sont apportées au niveau des savoir-faire ou des activités. Les élèves mentionnent, par ailleurs, les savoir-faire tant comme techniques que comme règles à suivre, par exemple, pour la boxe, « *apprendre à donner des coups* » (Noor, n°179), « *comment surveiller ses arrières* » (Glya, n°134), ou encore pour l'escalade, « *j'ai appris des règles en escalade* » (Paignat, n°84), « *j'ai appris à sécuriser quelqu'un lors qu'il monte sur escalade* » (Bashin, n°98), etc.

L'apprentissage se révèle plus prégnant dans les courses à pied. En effet, les élèves déclarent avoir appris plusieurs savoir-faire dans ces sports : « à s'échauffer », « à courir » d'une manière spécifique, « à jouer à la course avec un temps limité un but ou un objectif à avoir » (Suzon, n°155), « comment contrôler », etc. En tant que sports individuels, les courses à pied permettent aux élèves d'apprendre à se maîtriser. C'est ce que montre l'usage des verbes « gérer » et « contrôler » : apprendre à gérer la respiration, à contrôler la vitesse.

L'évocation ou non de l'apprentissage, de manière implicite ou explicite, constitue une différence fondamentale entre d'une part les jeux de ballons et les autres sports, et d'autre part, entre les courses à pied et les autres sports.

3.4 Contenus appris en anglais : acquisition des moyens linguistiques et importance de la compréhension (orale, écrite)

L'anglais est la première langue étrangère dans beaucoup d'établissements scolaires, y compris les trois collèges où j'ai effectué cette recherche de thèse. Dans les programmes 2007, les contenus de cette discipline sont présentés en quatre parties :

- Activités de communication langagière : cette partie comprend la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite, l'expression écrite, et l'interaction orale ;
- Contenus culturels et domaines lexicaux « l'ici et l'ailleurs » : ici, il s'agit des voyages, des traces ou des signes de l'ailleurs chez nous, du monde de l'école ou de la société, des sciences ou de la science-fiction, des langages ;
- Syntaxe et morphosyntaxe ;
- Phonologie.

Les contenus de l'anglais dans les programmes de 2007 sont organisés selon une logique d'« imbrication ». Le lexique et la culture sont traités comme des « compétences culturelle et lexicale », en d'autres termes, l'apprentissage du vocabulaire se réalise à travers l'apprentissage de la culture. C'est ce qu'indiquent les programmes en soulignant « *l'interdépendance des domaines linguistique et culturel* » (p.50). De fait, lorsque les élèves citent des lieux, des événements, des traductions, des modes de vie, etc., il faut prendre la décision de regrouper ces

réponses. Pour catégoriser les réponses, j'ai fait référence aux domaines d'études du français. Comme par exemple «*Irlande* ». « (J'ai appris) *l'Irlande* », «*j'ai appris le conflit d'Irlande* » et «*j'ai appris le vocabulaire de l'Irlande* ». Ces phrases ont été regroupées dans deux domaines différents : les deux premières dans le domaine de la « culture », et la troisième dans le sous-domaine du « vocabulaire » qui fait partie du domaine de l' « étude de la langue ».

Une autre décision porte sur l'acte d'écrire ou le fait d'écrire. Je fais une distinction entre l'écriture « linguistique » et l'écriture « rédaction ». Quand le verbe écrire ou le fait d'écrire (par exemple, faire, former) est associé à l'écriture d'une phrase ou des mots, je le renvoie au domaine « étude de la langue », du fait qu'il s'agit d'une activité ou d'un savoir-faire en vue d'une écriture correcte. Par contre, lorsque l'acte d'écrire introduit un texte, le CV, une lettre, un film, des œuvres, etc., je considère ces activités ou savoir-faire comme des travaux d'écriture. De fait, il ressort de cet ensemble d'analyses que l'anglais est une discipline organisée en cinq domaines :

A. Domaine «*Etude de la langue* »

Ici, les contenus sont rattachables à la grammaire, au vocabulaire, à la conjugaison et à l'orthographe, qu'ils soient des *faire*, des savoirs, des attitudes ;

B. Domaine «*Oral* »

Dans ce domaine, les contenus portent sur la compréhension orale (comprendre, écouter), la production orale (parler, discuter, exprimer, prendre la parole, faire des dialogues), l'étude ou l'amélioration phonétique (accent, prononcer) ;

C. Domaine «*Ecriture* »

Les contenus renvoient à des travaux d'écriture et des savoir-écrire, par exemple : «*j'ai appris à faire des rédactions courtes* » (Maïté n°41), «*faire des expressions écrites en 200 mots* » (Hanissa, n°133) ;

D. Domaine «Lecture »

Les élèves disent avoir lu des œuvres littéraires (« *The curious incident of the dog at the night time* », « *Nous* »), avoir réalisé des travaux de lecture (comprendre, analyser, lire, étudier), ou avoir acquis des compétences en lecture (savoir traduire, comprendre, améliorer) ;

E. Domaine «Culture »

Les élèves évoquent des personnages ou événements historiques ou actuels (conflit en Irlande, situation de Navajos, ségrégation raciale, loi de Jim Crow, écologie, environnement, Nelson Mandela, Rosa Parks, Banksy, Ruby Bridge, Norman Rockwell etc.), ont fait des activités culturelles (regarder «Nanny Mcphee », «Elephant man », étudier une sculpture, etc.).

F. Autres réponses

Les réponses ne peuvent pas être catégorisées à des domaines évoqués ci-dessus. L'élève parle de l'utilité (« *Que on aura besoin dans la vie* » (Antoine, n°89), « *Que cette matière est l'une des plus importante* » (Jordan, n°128), d'activité scolaire (« *écouter en cours* » (Thi Mai, n°181), ou de la compréhension en générale (« *à bien comprendre la langue* » (Aude, n°151), « *à comprendre l'anglais* » (Antoine, n°44), etc.

La catégorisation des réponses a permis d'établir le tableau 18 ci-dessous.

Domaines d'étude	Nombre de citations	% de citations
Etude de langue	245	62%
Oral	56	14%
Culture	51	13%
Ecriture	25	6%
Lecture	10	3%
Autres	6	2%
Total	393	100%

Tableau 18 Domaines d'étude en anglais et les fréquences

Le tableau montre une domination absolue du domaine « étude de la langue » qui concentre 62% des réponses données par les élèves. On y retrouve entre autres, l'étude des divers temps en anglais : present perfect (33 citations), prétérit (29 citations), futur (12 citations), etc.) ; ainsi que les vocabulaires (25 citations) et les mots (6 citations).

Il est suivi par l'étude de l'oral (56 citations, 14%) qui est constituée de la compréhension orale (« *A mieux ... comprendre (...) des enregistrements avec des américains qui parlent* » (Céline, n°119), « *Comprendre un enregistrement* » (Warda, n°113), etc.), de la production d'oral (« *A pouvoir tenir une discussion avec quelqu'un d'anglais* » (Adelaïde, n°206), « *A répondre à des questions en anglais* » (Marine, n°110), etc.), de l'amélioration phonétique (« *A bien prononcer les phrases* » (Tessa, n°80), « *Prononciation de certains mots* » (n°53), etc.), mais aussi de l'effet de l'apprentissage de ce domaine malgré la très petite quantité : « *A avoir la confiance en moi dans n'importe quelle matière* » (Océane, n°100).

Le domaine de la culture présente quasiment le même score que le domaine de l'oral (51 citations, 13%). Ce domaine concerne plus particulièrement des personnages ou événements historiques et actuels dans le monde anglo-saxon : ségrégation raciale, discrimination, et esclavage ; conflit d'Irlande ; environnement et écologie ; Rubby Bridge, Nelson Mandela, Loi de Jim Crow, etc.

Le domaine de l'écriture ne représente seulement 6% de réponses. L'écriture porte sur de multiples productions d'écrit (écrire, décrire, créer, etc. de CV, de lettre, de film, d'œuvre, lieu, maison, etc.).

Le domaine de la lecture est celui le moins mentionné avec seulement 3% des réponses. Il consiste principalement à la compréhension écrite (« *(à améliorer) CE (compréhension écrite)* » (Niels, n°34), « *(à comprendre) aussi bien que l'écrit* » (Marine, n°110), « *A mieux ... comprendre des texte* » (Céline, n°119), « *A trouver les phrases les plus importantes dans un texte* » (Zakia, n°118), etc.), rarement à la lecture proprement dit (« *Lire roman en anglais 300 pages* » (Warda, n°113), « *Lire <Nous> et <the curious incident of the dog at the night time> en anglais* » (Elia, n°177)), et encore moins à une lecture analytique (« *à critiquer un texte* » (Zakia, n°118)).

Si on compare le français et l'anglais, deux disciplines qui étudient la langue, on verra que le français, la discipline étudiant la langue maternelle semble plus « avancé » : la maîtrise de la langue n'est plus au centre d'étude, et la langue devient un outil de lecture et écriture. Tandis que l'anglais, la discipline qui étudie la langue vivante et étrangère, il se concentre sur l'étude de langue. Ainsi, les élèves sont en voie d'acquérir les moyens linguistiques (compétence

grammaticale, lexicale), et l'anglais pour eux est encore loin d'être un instrument de lecture et d'écriture.

La focalisation sur des connaissances linguistiques d'une langue étrangère se manifeste également par l'évocation de « comprendre ». C'est ce que montre le tableau 19 qui suit.

Langue		Lecture		Ecriture		Histoire des		Oral			
Conjuguer	5	Comprendre ¹⁵	6	Décrire	12	Etudier	4	Parler ¹⁶	25		
Construire ¹⁷	3	Analyser	3	Ecrire ou rédiger	6	Regarder	3	Comprendre ¹⁸	6		
Donner	2	Lire	2	Faire	4	Faire	2	Dire	4		
Travailler	2	Traduire	2	Exprimer	2	Parler de	1	Expliquer	4		
Etudier	2	Etudier	1	Améliorer	1	Travailler	1	Exprimer	2		
Exprimer	1	Critiquer	1	Comparer	1			Prononcer	3		
Faire	1			Créer	1			Ecouter	1		
Mettre	1			Répondre	1			Faire	1		
Répéter	1									Participer	1
Requérir	1									Répondre	1
Utiliser	1										
Total	20									Total	14

Tableau 19 *Faire* évoqués dans la discipline de l'anglais

En lecture, comprendre un texte constitue le premier *faire*. L'objectif de la lecture consiste donc à comprendre le sens du texte lu. La lecture analytique (analyser, critiquer, étudier) n'occupe qu'une petite place. Alors qu'en français, les *faire* en lecture sont quasiment tous analytiques.

En outre, l'analyse montre l'importance de savoir-parler pour cette langue. En anglais, les élèves apprennent à parler (25 citations), à dire, à expliquer, exprimer, aussi à écouter, à prononcer. La communication langagière est bien un objectif perçu par les élèves.

¹⁵ Je regroupe « comprendre », « améliorer/travailler sur la compréhension écrite » qui me semblent tous les trois renvoyer à l'action « comprendre ».

¹⁶ Je regroupe « parler », « tenir une discussion », « discuter », « prendre la parole » qui sont tous à mon sens l'action de « parler ».

¹⁷ Je regroupe « former », « construire », « refaire » qui introduisent tous les trois « phrase ».

¹⁸ Je regroupe « comprendre » et « travailler sur la compréhension orale ».

Synthèse du chapitre IV «Les contenus importants selon les élèves »

La question des contenus est au cœur du travail en didactique. C'est sur l'espace de reconstruction que se déploie ma recherche sur cette question. L'analyse des contenus évoqués permet d'interroger le lien entre les formes de discours et les types de contenus d'une part, et de constater que les contenus ne se réduisent pas aux objets d'enseignement et d'apprentissage, mais il s'agit aussi des *faire*, des supports, des évaluations, des révisions, etc., d'autre part.

Dans les consciences des élèves, le français n'est plus constitué autour de la « conjugaison-grammaire-orthographe », et les connaissances/savoirs linguistiques ne sont plus au cœur de l'étude du français, mais un outil pour mieux écrire et lire. L'importance est alors accordée à la lecture analytique et à l'écrit de différents types de textes.

Les mathématiques s'organisent autour des objets, et se caractérisent par une centration sur la géométrie, surtout en trigonométrie, et sur les opérations complexes : factorisation, développement, réduction, calculs des puissances, de la racine carrée, etc.

L'EPS se différencie par l'organisation autour de domaines sportif, et la citation la plus importante renvoie à la course à pied, entre autres au demi-fond, à l'endurance ; ainsi que de l'acrosport. L'éducation à la sécurité est bien présente souvent sous forme d'obligation « il faut... ».

Quant à l'anglais, il semble que les élèves sont en voie d'acquisition de connaissances linguistiques : apprendre les différents temps, le vocabulaire, la conjugaison. Le domaine de l'oral est bien présent par sa combinaison avec la compréhension d'un côté, et par la nécessité de parler à l'autre.

Chapitre V

Ce qu'il faut faire pour réussir dans les différentes disciplines

Dans la vie courante, la réussite dans une discipline est l'une des préoccupations des élèves, des parents, des enseignants, voire de la société entière, d'où le recours à des livres/cours de soutiens scolaires, aux classements de meilleurs collèges/lycées selon le taux de la réussite au brevet/bac ou de la mention, etc.

Au niveau didactique, l'évaluation ou la performance est essentielle pour la compréhension et le contrôle des pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'une discipline. C'est effectivement, en identifiant la performance d'un élève que l'on peut mesurer le degré de cohérence entre les objectifs définis et les pratiques effectives de classe. Il s'agit donc d'un indice à partir duquel peut se construire une réflexion portant sur les modifications desdites pratiques.

Comment les élèves parlent-ils de la réussite dans une discipline ? Quelles conditions permettent d'être performant dans une discipline ? Dans mon questionnaire, les questions « Qu'est-ce qui est important, selon toi, pour réussir en français/ en mathématiques/ en EPS/ en anglais ? » visent à mettre en évidence, dans les discours d'élèves, les conditions de la réussite. Par ailleurs, elles servent à effectuer des comparaisons entre les quatre disciplines afin d'identifier leurs convergences et leurs divergences.

Dans le texte qui suit, je présenterai d'abord les catégories des conditions données par les élèves, ensuite je comparerai les disciplines en fonction de ces catégories pour mieux illustrer les spécificités de chacune d'elles.

1. Les conditions de réussites : constitution des dimensions communes

J'ai essayé de constituer des dimensions communes afin de comparer les disciplines et de percevoir leurs caractéristiques. Cependant, la diversité des réponses a rendu ce travail malaisé. Les élèves ont parlé tantôt des contenus, comme dit Kevin (n°199) : « (ce qui est le plus important pour réussir le français, c'est) *d'avoir une bonne orthographe et savoir conjuguer* », tantôt des métiers d'élève (Perrenoud, 1994) comme écouter, apprendre, être attentif. Les discours sont tantôt généraux par exemple, « (pour réussir les mathématiques, il faut) *écouter bien en cours* » (Yonès, n°93), « (pour réussir l'anglais,) *il faut apprendre les cours, bien écouter* » (Elia, n° 177)), tantôt précis (mais rare), comme par exemple, Anaïs (n°187) dit « *selon moi, le plus important (pour réussir le français) est d'écrire correctement, savoir résumer quelque chose ou encore parler de quelque chose (d'écrire), exemple: d'écrire une image, un livre, ou un film* ». Ils ont parlé tantôt de soi-même, par exemple, Charlotte (n°111) évoque la réussite en EPS : « *écouter les autres tout en donnant son avis* », tantôt des autres, par exemple, Eloïse (n°22) à propos de la réussite en mathématiques : « *avoir ...un professeur qui encourage les élèves en difficultés* ».

J'ai identifié dans les réponses des élèves, ce qui relevait des *faire*, les contenus cités, les lieux, les qualités personnelles, les professeurs, les objets matériels, etc. Et, j'ai constitué les catégories suivantes :

- **Ce qu'il faut faire dans la classe** : on y retrouve les actions listées par les élèves et présentées comme nécessaires pour réussir en classe. Exemple : il faut écouter, participer, suivre, comprendre, etc. ;
- **Ce qu'il faut faire hors de la classe** : Il s'agit de ce que les élèves énoncent comme obligations à effectuer en dehors du temps d'école pour réussir : il faut apprendre, s'entraîner, réviser, etc. ;
- **Ce qu'il faut avoir ou posséder** : dans cette catégorie je regroupe les propos d'élèves qui évoquent un rapport positif à la discipline (aimer, motivé avoir envie, etc.), des qualités

scolaires (attention, concentration, assiduité etc.), des qualités spécifiques (ne pas être timide, être ouvert, etc.), des outils à manipuler, un bon prof, et des caractéristiques personnelles.

- **Quels sont des contenus à saisir** : ici, je relève les différents contenus que les élèves évoquent en parlant de la réussite.

Je regarde alors comment ces dimensions ont été évoquées dans chacune des disciplines.

2. Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut faire en classe

J'analyse les *faire* les plus évoqués par les élèves afin de déterminer quelles activités sont préconisées pour chaque discipline, et mettre en lumière les spécifiques ou les points communs entre les quatre disciplines (tableau 1 ci-dessous).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Ecouter	35	Ecouter	31	Ecouter	20	Ecouter	39
Comprendre	9	Comprendre	17	Participer	1	Comprendre	17
Suivre	6	Suivre	5	Respecter	3	Participer	7
Participer	3	Participer	2	Suivre	2	Suivre	1
Total	53	Total	55	Total	26	Total	64

Tableau 1 Ce qu'il faut faire dans la classe pour réussir

Il apparaît que, selon le tableau 1, dans les disciplines ces *faire* sont très ressemblants. Il faut toujours écouter, suivre, participer, etc., sauf que l'ordre et l'importance de ces *faire* changent. La compréhension est d'une plus grande importance en mathématiques et en anglais (17 citations), mais elle l'est moins en français (9 citations), et est totalement absente des évocations faites pour l'EPS. Il semble que selon les élèves, il est nécessaire de comprendre en mathématiques pour la réussite, mais on n'a pas besoin de comprendre pour réussir l'EPS. En outre, le français, les mathématiques et l'anglais sont réunis par des *faire* identiques (écouter, comprendre, suivre, participer), alors que l'EPS se spécifie par la nécessité de « respecter » : respecter les consignes, respecter les règles. D'ailleurs, on voit que l'effort à fournir dans la classe pour le français (53 citations), les mathématiques (55 citations) et l'anglais (64 citations) est plus important que pour l'EPS (26 citations).

2.1 Ce qu'il faut faire dans la classe de français

En classe de français, il semble que la simple écoute suffise pour réussir dans cette discipline, car la majorité des élèves n'a pas fait d'ajout au terme « écouter » (soit 21 citations). Cependant, dans les autres cas, l'écoute est articulée soit à des adverbes attentivement (3 citations), bien (2 citations) ou toujours (1 citation), soit au mot « professeur » (4 citations), ou encore au substantif « cours » (4 citations). De même, l'action de « suivre » est accompagné du mot « cours » dans 4 cas sur 6. Il en résulte que, selon les élèves, la réussite en français est déterminée par le couple « écouter-suivre ». Pour certains élèves, le fait d'écouter et de suivre le cours participe de l'apprentissage : « *le plus important en français est d'écouter très attentivement le cours car quand on écoute au cours de français les 3/4 de la leçon sont appris* » (Timothée n°136).

À cela s'ajoute la nécessité de « comprendre » surtout les textes (énoncée 5 fois sur 9). L'importance de la lecture est de nouveau soulignée ici (voir chapitre « contenu important »).

Alors que la participation en classe est peu évoquée (3 citations). Il apparaît que la classe de français n'est pas un espace d'échanges, du moins à l'oral. Les élèves pensent que dans la classe, il est majoritairement attendu des élèves qu'ils écoutent.

2.2 Ce qu'il faut faire dans la classe des mathématiques

En mathématiques aussi, il est indispensable d'écouter (31 citations) et de suivre (5 citations) attentivement/ bien/ toujours le professeur. Seul un élève a spécifié l'objet à écouter, à savoir « *les notions importantes* » (Guillaume, n°141). Contrairement au cours de français, ici la compréhension est largement citée (17 citations). Il faut comprendre les questions, les énoncés afin de pouvoir y répondre, car « *on ne peut pas ne pas comprendre les maths* » (Océane, n°100). Pour finir, le poids de la participation est aussi léger (2 citations) que dans le cours de français.

2.3 Ce qu'il faut faire dans la classe d'EPS

Comme les autres disciplines, l'écoute consiste le premier *faire* dans la classe pour réussir l'EPS. Cependant, si en français et en mathématiques, l'écoute a pour complément le professeur ou le cours, il existe d'autres objets ou personnes à écouter pour l'EPS. Il s'agit des consignes

(5 citations), des règles (1 citation), et aussi d'autres élèves : « *écouter les autres tout en donnant son avis* » (Charlotte, n°111). On retrouve là l'une des modalités de travail de cette discipline : le travail en équipe.

Deux évocations de l'action de « suivre » renvoient aux consignes et aux conseils du professeur.

La participation en classe de sport consiste également à respecter les règles : « *Ne pas faire n'importe quoi* » (Manon, n°54), « *faire exactement ce que le prof demande* » (Esther, n°149), « *de bien faire ce que dit le prof* » (Al Sophia, n°88), « *appliquer les règles* » (Wlahal, n°163). Le poids des règles en classe de sport constitue donc une particularité de cette discipline. Il existe certes des « règles » à suivre et à respecter dans d'autres disciplines, par exemple, les règles en mathématiques (formule, propriété, techniques...), les règles du français et de l'anglais (règles grammaticales ...), mais les règles sportives semblent plus contraignantes. Cette particularité s'explique par le fait que les règles garantissent à la fois la bonne mise en pratique et la sécurité d'une part, comme dit Julie (n°103) : « *de bien écouter les consignes pour ne pas se blesser et ne pas trop faire les fautes* » ; et d'autre part, le respect ou non des dites règles a souvent un effet immédiat, en présence des camarades et du professeur.

Cependant, les élèves n'articulent pas la réussite en EPS à la compréhension. Il semblerait que, si les élèves saisissent bien l'importance des règles, ni la compréhension des règles, ni la compréhension d'application des règles ne soient nécessaires.

2.4 Ce qu'il faut faire dans la classe d'anglais

En parlant de la réussite en anglais, les collégiens affirment qu'il faut particulièrement « écouter » le professeur (2 citations) et le cours (5 citations). Le fait de comprendre (17 citations) constitue une raison supplémentaire de la réussite. Ce terme « comprendre » est parfois évoqué d'une façon générale, ou les élèves précisent simplement qu'il faut comprendre la langue (ou anglais, 4 citations). Quand l'objet est concret, la compréhension renvoie à l'oral (2 citations), au texte (2 citations), aux mots (1 citation). La participation en classe est liée principalement à l'oral (4 citations). Le poids de « suivre » le cours est très faible (1 citation), voire négligeable par rapport à « écouter » (39 citations) ou à « comprendre » (17 citations).

2.5 Ce qu'il faut faire dans la classe : comparaison entre les disciplines

D'après les résultats mis en exergue plus haut, on est en présence des composantes classiques du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), composantes qui seraient à priori indifférenciées disciplinairement.

Cependant, « écouter » s'articule à des objets plus nombreux en EPS. Il ne s'agit pas seulement d'écouter le professeur et le cours comme dans les trois autres disciplines, mais aussi des règles et des consignes.

« Participer » a très peu de poids dans les quatre disciplines. Mais, il est tout de même plus prégnant en anglais, particulièrement à l'oral. Ce fait laisse supposer un faible taux d'interactions entre les acteurs durant les cours, et ce quelle que soit la discipline.

« Comprendre » a un poids plus important en mathématiques et en anglais alors qu'il n'existe pas pour l'EPS.

« Suivre » en français, en mathématiques, en anglais consiste à suivre le cours, alors qu'en EPS, il s'agit de suivre les consignes, les conseils de l'enseignant.

3. Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut faire hors de la classe

J'ai regroupé les *faire* hors de la classe les plus cités pour voir ceux qui ont été évoqués, et comment ils sont différenciés au sein des disciplines (tableau 2).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Travailler	43	Apprendre	49	Travailler	10	Apprendre	52
Apprendre	32	Travailler	31	Apprendre	3	Travailler	27
Pratiquer	2	Pratiquer	6	Pratiquer	2	Pratiquer	8
Total	77	Total	86	Total	15	Total	87

Tableau 2 Ce qu'il faut faire hors de la classe pour réussir

Comme pour les *faire* dans la classe, les élèves citent ici des termes très similaires : apprendre, travailler, pratiquer. Les mathématiques et l'anglais se rapprochent par des « faire » de même ordre (apprendre-travailler-pratiquer), alors que le français et l'EPS sont spécifiés par l'importance plus élevée accordée au fait de « travailler » qu'à celui d'« apprendre ».

Aussi, ce qu'il faut faire en dehors de la classe est plus important pour réussir en Anglais (87 citations) et en Mathématiques (86 citations), et en français (77 citations), mais beaucoup moins pour l'EPS (15 citations). Il paraît que pour réussir une discipline, l'effort fourni après la classe est différent : il faut continuer à travailler, à apprendre et à pratiquer pour réussir le français, les mathématiques et l'anglais, mais on peut moins, semble-t-il, s'efforcer pour l'EPS. Il ressort de cela qu'il existe un lien moins étroit entre école et extra école pour l'EPS. Sur ce sujet, l'analyse des finalités fournira des éléments supplémentaires sur cette question (voir chapitre «finalités»).

3.1 Ce qu'il faut faire en dehors de la classe de Français

Hors de la classe, pour réussir le français, il faut surtout travailler (43 citations), il s'agit de réviser ou de relire les cours (9 citations), de faire ses devoirs, des exercices, le travail demandé par le professeur (11 citations), et aussi de lire des livres régulièrement (18 citations), et d'écrire (3 citations).

L'apprentissage en dehors de la classe est nécessaire (32 citations), mais à l'instar d'écouter, ce *faire* d'apprentissage est cité d'une façon vague. Les élèves déclarent simplement qu'il faut apprendre les leçons (17 citations) et les cours (3 citations). Il n'y a que trois élèves qui évoquent l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire des contenus : «*apprendre à lire et à écrire* » (Gimomy, n°200), «*il faut apprendre les conjugaisons, les règles de grammaires, les accords, les mots de vocabulaire difficiles* » (Matthieu, n°77), et «*apprendre la grammaire* » (Aude, n°151).

L'application du français (pratiquer) est peu évoquée, et elle renvoie à parler (2 citations) dans la famille et avec les amis.

3.2 Ce qu'il faut faire en dehors de la classe des Mathématiques

L'apprentissage en mathématiques est plus prégnant qu'en français (mathématiques : 49 citations ; français : 32 citations). Et les élèves évoquent non seulement vaguement les «leçons» et les «cours», mais font référence à des contenus précis (théorème, formules, propriétés, notions, définition).

Le travail en dehors de la classe consiste à faire ses devoirs (2 citations) ou ses exercices (14 citations), à réviser/revoir les cours (6 citations), à s'entraîner (3 citations) et à travailler (5 citations). Il semble que les exercices (14 citations) soient la forme de travail essentielle dans cette discipline, comme montre l'analyse de contenus importants (voir chapitre IV).

Les pratiques (6 citations) des mathématiques consistent à appliquer des notions, des théorèmes et des propriétés, ou tout simplement des choses vues en cours.

3.3 Ce qu'il faut faire en dehors de la classe d'EPS

Les *faire* en dehors de la classe d'EPS sont peu évoqués (15 citations). Ainsi, les catégories « apprendre » (3 citations) et « pratiquer » (2 citations) sont faiblement présentes dans les discours des élèves. Le travail (10 citations) hors de la classe consiste à s'entraîner (4 citations) et faire du sport (5 citations) sans préciser le type de travail tel que des exercices, le devoir, etc. comme pour le français ou les mathématiques.

3.4 Ce qu'il faut faire en dehors de la classe d'anglais

En anglais, « apprendre » ne renvoie pas seulement au cours (8 citations), aux leçons (11 citations), mais aussi à des contenus précis, tels que le vocabulaire (9 citations), les verbes irréguliers (6 citations) et la conjugaison (3 citations).

Pour cette discipline, le travail en dehors de la classe consiste à réviser (relire, revoir) (12 citations), à faire ses devoirs (1 citation) ou exercices (3 citations) et à s'entraîner (s'exercer).

« Pratiquer » l'anglais revient plus spécifiquement à parler (5 citations), à écouter (4 citations) en regardant des films ou des séries en VOSTFR (Version Originale Sous-Titrée en Français), et à voyager (1 citation).

3.5 Ce qu'il faut faire hors de la classe : comparaison entre les quatre disciplines

Parmi ce qu'il faut faire en dehors de la classe, il semble qu'« apprendre » soit plus important en anglais et en mathématiques, qu'en français, et ne le soit quasiment pas en EPS.

En comparant la fréquence d'évocation des termes « apprendre » et « comprendre », cités respectivement pour ce qu'il faut faire hors de la classe et dans la classe (tableau 3 ci-dessous), on voit une dominance nette d'« apprendre » : quelle que soit la discipline, apprendre vient toujours devant comprendre.

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Apprendre	32	Apprendre	49	Apprendre	3	Apprendre	52
Comprendre	9	Comprendre	17	Comprendre	0	Comprendre	17

Tableau 3 « Comprendre » et « apprendre » pour réussir une discipline

Cependant, il apparaît que quand le fait de « comprendre » est important aux yeux des élèves, ces derniers font également référence au fait d'« apprendre ». En mathématiques, le « comprendre » est cité 17 fois avec l'« apprendre » cité 49 fois ; en anglais le « comprendre » est cité 17 fois avec l'« apprendre » cité 52 fois ; alors que pour l'EPS, le « comprendre » n'est pas cité et l'« apprendre » n'a été cité que 3 fois. Ainsi, le fait de « comprendre » et d'« apprendre » semblent aller de pair. Quand une discipline requiert de la compréhension chez les élèves, ces derniers doivent se mettre à apprendre. De façon plus concrète, les résultats laissent entendre que les élèves font plus d'efforts pour apprendre lorsqu'une discipline est difficile à comprendre. De même, plus la discipline nécessite des efforts de compréhension, plus les élèves apportent des précisions sur ce qu'ils doivent apprendre. C'est pourquoi en anglais et en mathématiques les collégiens ont évoqué plus précisément les contenus à apprendre : apprendre le vocabulaire, les verbes irréguliers, la conjugaison... ; apprendre les théorèmes, les formules, les propriétés, les notions, les définitions... contrairement à la discipline du français que l'apprentissage renvoie massivement aux leçons et aux cours. Il s'agit là d'un point qui mériterait d'être étudié¹.

Parmi le travail à fournir en dehors de la classe (s'entraîner, faire ses exercices/ devoirs, relire, revoir ses leçons/réviser), certaines formes, comme le fait de réviser ou de faire ses devoirs, n'existent pas en EPS : on ne fait pas de devoirs ni réviser en EPS.

¹ On peut surtout s'intéresser aux travaux d'Oriana Ordonnez –Pichetti (2014, 2016a, 2016b), d'Oriana Ordonnez –Pichetti et Elisabeth Verfaillie-Menouar (2016).

Si on regarde ce qu'il faut faire dans la classe et hors de la classe, une autre particularité de la discipline d'EPS transparait. En effet, les élèves ont souvent recours aux termes « cours » et « leçons » lorsqu'ils évoquent le fait d'« apprendre », d'« écouter », ou encore de « suivre » en classe de français, d'anglais et de mathématiques. Or, cette catégorie n'existe pas en EPS pour laquelle les élèves citent les règles, le professeur et les consignes, l'écoute et l'apprentissage en EPS semblent plus concrets.

4. Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut posséder

Pour réussir au sein d'une discipline, en plus de maîtriser les contenus (voir point 5), il faut avoir certaines qualités ou caractéristiques. À cet effet, je regroupe les discours des élèves en six catégories :

A. Un rapport positif

J'entends par là le fait d'aimer une discipline ou un domaine disciplinaire, d'être motivé et d'avoir envie de s'investir dans l'apprentissage de cette discipline ou ce domaine ;

B. Des qualités scolaires

La réussite scolaire implique des qualités dites scolaires, communs pour toutes les disciplines, telles que l'attention, la concentration, l'assiduité, etc. ;

C. Des qualités spécifiques

Il s'agit de qualités personnelles distinctes d'une discipline à l'autre, comme par exemple en anglais, il ne faut pas être timide, mais être ouvert, curieux ;

D. Des outils

Les élèves évoquent des outils (objets matériels) dont il faut savoir se servir : calculatrice, dictionnaire, etc. ;

E. Un bon professeur

F. Des caractéristiques personnelles adéquates selon la discipline

Les élèves parlent du don inné (intelligent, logique, être réfléchi, etc.), des identités personnelles (être français, être bilingue, etc.), ou d'autres caractéristiques.

4.1 Un rapport positif

D'après les collégiens, il est indispensable d'entretenir un rapport positif avec la discipline pour la réussir. En d'autres termes, il faut aimer la discipline ou un domaine disciplinaire, s'y intéresser, avoir envie de s'y consacrer pleinement (tableau 4).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Aimer	8	Envie	2	Motivation	13	Intérêt	4
Intérêt	5	Aimer	1	Envie	4	Motivation	2
Envie	3	Intérêt	1	Aimer	6	Aimer	2
Motivation	3	Motivation	2			Envie	1
Total	19	Total	6	Total	23	Total	9

Tableau 4 Références au rapport positif

Généralement, les élèves évoquent de la même façon les expressions suivantes : il faut aimer, il faut avoir envie, de la motivation, de l'intérêt, etc. Il apparaît que pour l'EPS et le français, cette dimension de rapport positif est plus importante (23 et 19 citations), et l'EPS est une discipline qui requiert surtout de la motivation chez les élèves (13 citations).

En français, le rapport positif est précis et différencié selon le contenu. Il porte essentiellement sur la lecture ou littérature (6 citations), sur la discipline entière (2 citations), et l'écriture (2 citations). Et pour l'anglais il faut s'intéresser à la langue, et être motivé.

En mathématiques, le rapport positif est moins important, et il semble que le fait d'aimer ou non les mathématiques ne constitue pas un facteur de la réussite². On constate que les élèves n'évoquent pas des propos comme « aimer/s'intéresser à tel ou tel contenu », mais font référence à la motivation dans une discipline en général, et ils ne la réfèrent pas non plus au travail de l'enseignant, c'est-à-dire à la mise en œuvre de contenu (pratiques).

² Mais on va voir dans le chapitre « vécu disciplinaire » que les mathématiques sont une discipline qui évoque le plus de vécu.

Il est à remarquer que le rapport positif ne fait pas de référence à soi. Les élèves évoquent ces rapports soit en utilisant des formules fixes : « il faut... », soit à partir de noms ou verbes simples (la motivation, s'y intéresser) ; « moi » en tant qu'individu ne s'implique pas dans ces rapports : la forme « pour réussir, je dois... » n'existe pas. La disparition de « moi » serait en lien avec la forme de question : « Qu'est-ce qui est important, selon toi, pour réussir en français/ en mathématiques/ en EPS/ en anglais ? », mais on peut aussi se poser la question : les élèves établissent-ils ces rapports en tant qu'individu ? Ou, ces rapports ne sont que quelque chose « théorique » pour eux ? Les analyses des finalités (chapitre VII) et des vécus disciplinaires (chapitre VII) apporteront des éléments de réponses.

4.2 Des qualités « scolaires »

Cette dimension renvoie aux qualités que possède un bon élève : être attentif, être concentré, s'engager, l'assiduité, etc. (tableau 5).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Attention	9	Concentration	7	Persévérance	7	Concentration	5
Concentration	7	Attention	3	Détermination	4	Attention	4
Engagement	3	Engagement	3	Concentration	7	Persévérance	2
Assiduité	1	Détermination	2	Attention	4	Assiduité	2
		Assiduité	1	Assiduité	1	Engagement	2
		Persévérance	1				
Total	20	Total	17	Total	23	Total	15

Tableau 5 Qualités scolaires

D'après le tableau, les qualités scolaires occupent une place relativement importante pour l'EPS (23 citations) et le français (20 citations) par rapport aux autres disciplines. Pour les mathématiques et l'anglais, cette dimension reste d'une importance quasiment identique (17 et 15 citations).

4.2.1 Qualités scolaires pour réussir en français

Pour réussir en français, il faut être attentif (9 citations), être concentré (7 citations), être assidu (1 citation), et savoir poser des questions et demander des explications en cas d'incompréhension (2 citations). Ces évocations restent générales, elles n'évoquent pas les

contenus, sauf dans deux cas : faire attention aux détails (1 citation) et à l'orthographe (1 citation).

4.2.2 Qualités scolaires pour réussir en Mathématiques

Dans cette discipline, les qualités scolaires semblent plus variées qu'en français. En plus de la concentration, de l'attention, il faut également être déterminé et persévérant.

4.2.3 Qualités scolaires pour réussir en EPS

Les qualités scolaires y ont une plus grande importance que dans les autres disciplines. En plus de l'attention, de la concentration, de la persévérance, etc., on observe une forme spécifique de ces qualités en EPS : travailler sans rigoler, ne pas abandonner, s'accrocher... que l'on ne retrouve pas pour d'autres disciplines.

4.2.4 Qualités scolaires pour réussir en Anglais

Selon les élèves, la concentration et l'attention constituent la moitié des qualités scolaires nécessaires dans cette discipline.

4.2.5 Comparaison entre disciplines

L'EPS est spécifique à deux niveaux. Premièrement, il s'agit d'une discipline qui demande plus de qualités scolaires pour y réussir. Deuxièmement, on retrouve une grande variété et des particularités au niveau des formes de discours des élèves.

Certaines qualités sont sans doute liées aux contenus disciplinaires, par exemple, travailler sans rigoler pour l'EPS s'articule à une modalité de travail fréquente dans cette discipline : le travail en équipe.

4.3 Des qualités spécifiques

Cette dimension n'est pas évoquée pour la réussite en français et en mathématiques, très peu en anglais (5 citations), mais largement évoquée pour l'EPS (58 citations) (tableau 6).

Disciplines	Nombre de citations
Français	0
Mathématiques	0
EPS	57
Anglais	5
Total	62

Tableau 6 Qualités spécifiques

Pour réussir en EPS, il existe des diverses qualités spécifiques (57 citations) : avoir du courage, rester calme, respecter les adversaires, être dynamique, prendre comme un jeu, ne pas avoir peur... Ces qualités ont sans doute en lien avec les activités sportives pratiquées dans la classe et les fonctionnements de cette discipline. « Ne pas avoir peur » peut être lié à l'escalade, « respecter les adversaires » à des compétitions, « confiance aux autres » à l'acrosport, « être généreux avec coéquipiers » au travail d'équipe, etc. Certaines qualités renvoient à la construction de son rôle social préconisée par les programmes, et constitue ainsi une spécificité de la discipline.

Pour l'anglais, il ne faut pas être timide (1 citation), il faut être curieux (1 citation) ouvert (1 citation), et avoir la confiance en soi.

4.4 Des outils

Les outils sont des éléments matériels ou non que les élèves citent comme étant en lien avec la réussite dans les disciplines. Cette dimension est plus citée en anglais (8 citations), et moins en français (1 citation) (tableau 7).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Dictionnaires	1	Calculatrice	4	Tenue	4	Films	4
		Règle	1	Matériel	1	Série	1
						Jeux vidéo	1
						Dictionnaire	1
						Cahier	1
Total	1	Total	5	Total	5	Total	8

Tableau 7 Les outils

Pour réussir en français, il faut savoir utiliser les dictionnaires. En mathématiques, il faut avoir une calculatrice, une règle, et aussi savoir s'en servir. En EPS, il faut surtout avoir la tenue adéquate. Les outils sont relativement plus évoqués en anglais. Le fait de regarder des films et des séries en version originale, et de jouer aux jeux vidéo en version originale est jugé très utile. Il faut apprendre le vocabulaire dans le dictionnaire, et « avoir un cahier dans lequel des mots en anglais sont traduits en français » (Angélique, n° 185). À la différence du français et des mathématiques, les outils en anglais servent surtout de supports d'apprentissages, sans qu'il ne soit précisé véritablement comment ils doivent être utilisés.

4.5 Un bon professeur

La dimension de « bon professeur » est aussi faiblement citée (21 citations au total), et l'importance varie selon discipline (tableau 8).

Disciplines	Nombre de citations
Français	3
Mathématiques	12
EPS	0
Anglais	6
Total	21

Tableau 8 : Bon professeur

Avoir un bon professeur est plus important en mathématiques. Parmi les 12 élèves qui ont évoqué cette dimension comme raison de la réussite, 8 viennent de la même classe. Les élèves présentent le bon professeur comme un atout qui leur manque : « s'ils avaient un tel professeur, ils auraient... ». Un bon professeur est celui qui explique, qui encourage, qui maintient le calme pendant le cours. Le « bon prof » n'est pas cité en EPS. Il apparaît que le professeur n'est pas un facteur de réussite dans cette discipline. La minimisation du rôle du professeur pour la réussite en EPS serait une des raisons pour lesquelles les élèves considèrent qu'il n'y a pas d'apprentissage dans cette discipline (voir chapitre « contenu important »)?

4.6 Des caractéristiques personnelles en adéquation avec la discipline

Pour réussir dans une discipline, les élèves évoquent également différents dons, des caractéristiques « innées », des identités, etc. en adéquation avec cette discipline (tableau 9).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Réflexion	4	Etre logique	16	Qualité physique	58	Logique	2
Imagination	4	Etre réfléchi	11	Etre sportif	21	Etre bilingue	1
Intelligence	2	Etre Intelligent	1	Santé	9	Mère-professeur	1
Sensibilité	2	Bonne mémoire	2	Vie saine	2	Etre anglais	1
Bonne mémoire	2	«Matheux »	4	Imagination	1	Etre étranger	1
Etre littéraire	1						
Personnalité	1						
Goût	1						
Etre français	1						
Total	18	Total	34		91	Total	6

Tableau 9 Caractéristiques personnelles

Ces caractéristiques sont plus importantes pour réussir en EPS (91 citations), et presque négligeables lorsqu'il s'agit de l'anglais (6 citations). Cette dimension n'est pas si importante pour le français (18 citations), mais les éléments évoqués y sont plus variés (9 différentes caractéristiques); alors que pour l'EPS, la caractéristique principale évoquée par les collégiens est la qualité physique.

4.6.1 Caractéristiques personnelles pour réussir le Français

Selon les élèves, pour réussir en français, il faut savoir faire preuve de réflexion, d'imagination, de sensibilité, d'intelligence, de personnalité, être littéraire. Ces caractéristiques ont plutôt trait aux contenus. Par exemple, « réfléchir avant d'écrire », « imaginer avant de rédiger », etc. renvoient plutôt à l'écriture, la bonne mémoire quant à elle renverrait à l'étude de la langue : « avoir très bonne mémoire pour retenir toutes les règles grammaticales et tous les temps de conjugaison » (Niels, n°34).

4.6.2 Caractéristiques personnelles pour réussir en Mathématiques

En mathématiques, les caractéristiques renvoient massivement au fait d'être logique (16 citations), d'être réfléchi (11 citations), et moins au fait d'être intelligent, d'avoir une bonne mémoire, et d'avoir un esprit « matheux ».

4.6.3 Caractéristiques personnelles pour réussir en EPS

La réussite en EPS nécessite de nombreux dons évoqués selon les élèves. D'abord, il faut avoir des aptitudes physiques telles que l'endurance (16 citations), une bonne condition physique (12 citations), de la souplesse (6 citations) et une forme physique permettant de s'adonner à une activité sportive, par exemple, il faut être mince (3 citations), musclé (4 citations), être rapide (2 citations), avoir de bons réflexes (2 citations), etc. Ces réponses sont sans doute liées à des activités réalisées en classe. Parmi les contenus appris les plus importants, les élèves citent massivement la course à pied (voir chapitre « contenu important »). On peut supposer, par exemple, que l'endurance est une qualité demandée pour le demi-fond. Être musclé, souple et mince sont des caractéristiques adéquates pour l'acrosport ; et être rapide/avoir de bons réflexes sont en lien avec la boxe, etc. Les caractéristiques sont en fait fortement liées à des sports que les élèves pratiquent réellement dans la classe. Autant d'éléments qui témoignent du fait que la genèse de la conscience disciplinaire réside dans les pratiques (Reuter, 2007a).

4.6.4 Caractéristiques personnelles pour réussir en Anglais

Les caractéristiques personnelles sont peu évoquées pour l'anglais (6 citations). Les élèves disent qu'il faut rentrer dans la logique de la langue (2 citations), et surtout avoir une « ambiance bilingue » ce qui revient à être d'origine étrangère, être anglais, avoir une mère professeur d'anglais, etc.

4.6.5 Caractéristiques personnelles : comparaison entre disciplines

La comparaison montre une image assez distincte d'une discipline à l'autre. On retrouve très peu de facteurs communs entre disciplines. Le français est une discipline où les dons requis sont très divers : imagination, intelligence, sensibilité, personnalité, réflexion... Les dons pour

les mathématiques se concentrent entre le fait d'être logique et d'être réfléchi. Et comparativement aux trois autres disciplines, pour l'EPS, les caractéristiques personnelles requises par la discipline constituent un élément très important de la réussite : il faut surtout avoir une bonne qualité physique et être sportif. En anglais, ce qui joue un rôle essentiel n'est plus de l'ordre du don inné cognitif, mais plutôt d'un « être-d'ê » , une condition-ambiance : être bilingue, être anglais, être le fils d'un professeur d'anglais, etc.

S'agissant des autres raisons de réussite, notamment celles qui correspondent à ce qu'il faut faire dans la classe et hors de la classe, l'analyse des caractéristiques personnelles montre que les élèves attribuent aux causes de réussite des dimensions externes au travail, car ce sont des caractéristiques que les élèves ont « naturellement » sans avoir d'efforts à fournir. Si le poids de ces caractéristiques est plus important en EPS, cela pourrait signifier qu'on est face à une discipline qui nécessite peu de travail de la part des collégiens. Cela expliquerait, en plus, la distinction entre savoir et savoir-faire, ainsi que le statut de « non discipline » de l'EPS. Comme montre l'analyse de non réponses et réponses non précisées, ainsi que les *faire* de cette discipline à propos de contenus appris dans la classe : les élèves évoquent plus le terme « faire » plutôt que celui d' « apprendre », et déclarent avoir rien appris en EPS (voir chapitre « contenu appris »). Aussi, lors de la passation du questionnaire (voir chapitre méthodologie), certains élèves ont affirmé que « l'EPS n'est pas une matière », d'où l'hésitation d'autres élèves à noter « EPS » lorsqu'ils ont dû lister les disciplines à l'école. Tout cela mène à réfléchir le statut de cette discipline.

5. Pour réussir dans une discipline : des contenus importants à saisir

Les élèves citent les contenus importants à retenir pour la réussite disciplinaire. Je tiens compte, non seulement des contenus évoqués « indépendamment », c'est-à-dire des listes de domaines, de sous-domaines, d'objets, mais aussi en reprenant ce qui est évoqué dans les différentes rubriques : *faire*, qualités spécifiques, qualités scolaires, etc.

5.1 Contenus à saisir pour réussir le Français

Pour regrouper les contenus en français, j'ai fait référence principalement à des domaines d'étude prescrits dans les programmes, il s'agit donc des domaines de l'« étude de la langue », la « lecture », l'« écriture », l'« oral » et la « culture ». Ainsi, les catégories constituées sont :

A. *Etude de la langue*

Qui regroupe les noms de domaines, de sous-domaines, des objets, comme par exemple, conjugaison, conjuguer, grammaire, langue, orthographe, vocabulaire, temps, « *il ne faut pas faire des fautes d'inattention* », « *savoir des règles* », « *orthographier correctement le français* », etc. Il est à noter que certains actes d'écriture et de lecture sont regroupés dans la catégorie « étude de la langue » au lieu de « écriture » ou « lecture », car même si les élèves utilisent des verbes « écrire » ou « lire », ces actes sont soit rattachés à des connaissances en orthographe : « *savoir écrire correctement sans faute* », « *écrire correctement* », soit au vocabulaire : « *savoir lire correctement le français* » ;

B. *Lecture*

Cette dimension regroupe les actes de lecture, des savoirs littéraires, ainsi que le support. On a par exemple, lire, analyser, trouver, figure de style, lecture, film/poème culte, etc. ;

C. *Ecriture*

J'y regroupe les actes d'écriture, les types d'écriture, et des règles d'écrit. D'où les termes suivants : écrire, rédiger, résumer, décrire, s'exprimer, argumentation, autobiographie, style propre, « *il ne faut pas parler familier lors de rédaction* », etc. ;

D. *Oral*

Qui renvoie à « parler », « prononcer », « être bon à l'oral » ;

E. Culture

Au lieu du domaine « histoire des arts » du programme, j'utilise le mot « culture » pour les énoncés tels que « culture générale », « être cultivé », « se cultiver », ainsi que « histoire des arts ».

En comptant les occurrences de chaque domaine, le tableau 10 ci-dessous a été construit.

Domaines	Nombre de citations
Langue	113
Écriture	33
Lecture	20
Oral	17
Culture	12
Total	194

Tableau 10 Contenus à saisir pour réussir en français

La moitié des raisons de réussite en français renvoie à la maîtrise de la langue (113 citations) : savoir conjuguer (39 citations), être fort en orthographe (37 citations), connaître les règles grammaticales (28 citations), et avoir du vocabulaire (9 citations).

Vient ensuite l'écriture (33 citations). De multiples actes d'écriture ont été évoqués : écrire, rédiger, argumenter, exprimer, résumer, dicter, ainsi que des techniques : « *il ne faut pas parler familier lors de la rédaction* », « *avoir son style propre* », « *faire attention à la mise en page* ».

La lecture semble moins importante (22 citations). Pour réussir en français, il faut lire beaucoup, lire régulièrement, lire énormément de livres, de textes. Et, cette lecture doit être analytique : savoir lire, savoir analyser des textes, savoir trouver des informations dans un texte.

L'oral est mentionné d'une manière générale et faible (17 citations), il s'agit essentiellement de savoir parler le français (15 citations), d'être bon à l'oral (1 citation), et de prononcer des phrases (1 citation).

Enfin, pour réussir en français, il faut avoir de la culture générale (10 citations).

On voit ici que le niveau d'importance accordée aux savoirs en langue aura tendance à augmenter en ce qui concerne l'effet de ces savoirs sur la réussite, alors parmi les contenus appris d'important de la discipline français, l'étude de la langue est plutôt un outil d'écriture et de lecture.

En effet, comparativement aux contenus importants évoqués par les élèves (voir chapitre contenus importants), l'ordre des domaines d'étude change. Ainsi, pour les contenus importants, le domaine évoqué est d'abord « lecture/littérature », ensuite « étude de langue », puis « écriture », et finalement « histoire des arts » et « oral ». Pour les élèves, les contenus importants appris en classe de français, et les contenus à saisir pour réussir dans cette discipline ne concordent pas. Pour réussir effectivement en français, on retrouve comme contenus à saisir (par rapport aux élèves du primaire) le triplet « conjugaison-orthographe-grammaire », alors que ce que les élèves disent étudier d'important c'est la lecture analytique et la rédaction de divers types de textes, tandis que les savoirs linguistiques sont un outil pour mieux écrire et lire.

Cette incohérence peut s'expliquer par un « conservatisme » intellectuel : en voie vers le statut de lecteur/scripteur indépendant, les élèves sont encore sous la contrainte de leur niveau linguistique, et ils ont à cœur de le perfectionner. D'autre part, il y a le fait qu'en matière d'évaluation à ce niveau du cursus, on accorde encore une importance à des connaissances linguistiques. D'où la présence, dans l'analyse de contenus importants, d'un exercice ancien visant l'amélioration de l'orthographe : la dictée. Et on va la revoir comme un indicateur de la discipline du français (voir chapitre repérage).

5.2 Contenus à saisir pour réussir en Mathématiques

Les contenus à saisir pour réussir en mathématiques se répartissent principalement dans deux items : maîtriser le calcul et retenir les règles (voir tableau 11).

Contenus à saisir	Nombre de citations
Calcul	65
Règles	46
Géométrie	8
Transformation	4
Equation	2
Problème	1
Base	10
Autre	1
Total	137

Tableau 11 Contenus à saisir pour réussir en mathématiques

La maîtrise du calcul, y compris savoir compter/calculer (39 citations), des opérations (addition, division, multiplication, soustraction, puissance) (16 citations), des tables (de multiplication) (10 citations) est la première à être citée ici.

Viennent ensuite toutes les règles à retenir et à suivre, comme les théorèmes (18 citations), les propriétés (12 citations), les formules (12 citations), les définitions (2 citations), les notions (2 citations) et les règles (2 citations).

Peu de contenus renvoient, au moins d'une manière explicite, à des transformations (identité remarquable, développer, factoriser) (4 citations), à la géométrie (4 citations), à l'équation (2 citations), au problème (« *savoir faire les problèmes* ») (1 citation).

On peut voir l'importance de contenus paramathématiques (Chevallard, 1996) dans la réussite de cette discipline. Savoir compter/calculer, faire des opérations, la table de multiplication sont évidemment des contenus « anciens », datant de l'école primaire. Si ces « outils » mathématiques pèsent sur la réussite, qu'en est-il des contenus proprement mathématiques de la classe de troisième ? Dans les discours des élèves, il n'existe presque pas de nouveaux contenus tels que les fonctions, les probabilités. Comme pour le français, selon les élèves, ce sont des contenus anciens mais pas des contenus actuels qui jouent un rôle essentiel pour la

réussite. Le décalage entre contenus à saisir pour la réussite et contenus importants appris sont à remarquer.

Sachant que l'objectif de l'enseignement des mathématiques en troisième consiste à « *consolider, enrichir et structurer les acquis des classes* » (B. O. 2008, p. 33), la récurrence des contenus anciens constitue-t-elle une raison pour laquelle les élèves vivent d'une façon négative cette discipline ? J'y reviens dans le chapitre portant sur le « vécu disciplinaire ».

5.3 Contenus à saisir pour réussir en EPS

Les contenus jugés importants pour réussir en EPS sont d'une grande diversité (tableau 12).

Contenus à saisir	Nombre de citations
Sport	20
Activités sportives	13
Règles	10
Echauffement	6
Respiration	5
Total	54

Tableau 12 : Contenus à saisir pour réussir en EPS

Il faut tout d'abord savoir faire du sport (20 citations), savoir faire des diverses activités sportives (demi-fond, acrosport, course) (15 citations), et connaître des différentes règles en sport (14 citations).

Il faut ensuite savoir faire les échauffements (6 citations), et des élèves évoquent parfois des contenus très précis, tels que la maîtrise de la respiration/souffle (5 citations).

5.4 Contenus à saisir pour réussir en anglais

Comme pour le français, j'ai construit des catégories de contenus en référence au programme scolaire. Ainsi, les contenus à saisir pour l'anglais sont :

A. Domaine « oral »

Qui regroupe des activités faites à l'oral (telles que « conversation », « dialogue », « communication », « poser/répondre des/aux questions », « se présenter », « s'exprimer », « dire », « parler », etc.), des activités relevant domaine sonore (telles que « prononciation », « accent », « élocution », « articulation »).

B. Domaine « étude de la langue »

Qui regroupe les noms des sous-domaines (« conjugaison », « vocabulaire », « grammaire »), les objets (« mots », « temps », nom des temps, « règles », « verbes », « verbes irréguliers », ainsi que des *faire* relatifs (« écrire une phrase sans faute », « faire correctement une phrase », « formuler une phrase »).

C. Domaine « écrit »

Y compris « écrire », « écriture » et « décrire »

D. Domaine « lecture »

Y compris « lire », « texte » et « traduire »

E. Autres

Y compris « connaissance », « langue », « tout », etc.

Domaines	Nombre de citations
Oral	81
Etude de langue	72
Lecture	9
Ecrit	5
Autre	15
Total	182

Tableau 13 Contenus à saisir pour réussir en anglais

L'oral est le contenu le plus évoqué (81 citations), surtout en ce qui concerne le savoir parler (se présenter, s'exprimer, tenir une conversation, dialoguer, poser une question/y répondre) (41 citations), l'accent (18 citations), et la prononciation (articulation, élocution) (10 citations).

Pour l'étude de la langue (72 citations), une grande partie des réponses renvoie au vocabulaire (mots) (28 citations), aux verbes (6 citations) et aux verbes irréguliers (10 citations).

La lecture (9 citations) et l'écriture (5 citations) sont mentionnées rarement par rapport à l'oral et à l'étude de la langue, il s'agit pour le domaine de l' « écriture » d'écrire, de l'écriture et de d'écrire, et pour le domaine de la « lecture » de lire, de traduire et du texte.

Ainsi, pour réussir en anglais, l'importance semble être mise sur trois contenus : l'oral (accent, prononciation, savoir parler), le vocabulaire et les verbes irréguliers. On peut trouver l'origine de cette importance dans l'espace des prescriptions, ici les instructions officielles de 2007. En effet, les IO présentent l'anglais comme une « *langue difficile pour les francophones, en particulier à l'oral* », donc « *une importance particulière doit être accordée à la maîtrise de la langue orale* ». L'enseignement de l'accent et de la prononciation semble être bien marquant pour les élèves. Les IO privilégient d'ailleurs la communication orale, qui constitue un objectif majeur de l'apprentissage (ce qui est visée aujourd'hui c'est « *la pratique effective des langues* » pour doter « *chaque élève de la capacité à communiquer* »). Cet objectif est bien manifesté par savoir parler, savoir se présenter, savoir communiquer, savoir dialoguer, etc.

Le vocabulaire quant à lui, est traditionnellement le « *parent pauvre de l'apprentissage des langues* » (Quivy, Tardieu, 2002, p.200), et le B.O. recommande de consolider et d'approfondir les acquis lexicaux et de les étendre. La concordance entre la conscience des élèves et les textes prescriptifs est évidente.

Pour finir, retenir les verbes irréguliers nécessite un effort de mémoire, qui constitue un travail important pour l'apprentissage de l'anglais. Cela pourrait expliquer le fait que les élèves mentionnent de façon récurrente ce contenu (voir aussi chapitre IV « contenus importants »).

Synthèse du chapitre résultat V

En calculant les dimensions de la réussite, le tableau ci-dessous (tableau 13) a pu être construit.

		Français	Mathématiques	EPS	Anglais
Ce qu'il faut faire dans la classe		53	55	26	64
Ce qu'il faut faire hors de la classe		77	86	15	87
Ce qu'il faut posséder	Rapport positif	19	6	23	9
	Qualités scolaires	20	16	23	16
	Qualités spécifiques	0	0	57	5
	Outils	1	5	5	8
	Professeur	3	12	0	6
	Caractéristiques personnelles	18	34	90	6
	Total	61	73	198	50
Contenus à saisir		218	141	78	182

Tableau 14 : Dimensions de la réussite selon les disciplines

Globalement, les quatre dimensions de la réussite se répartissent différemment selon les disciplines. Le français, les mathématiques et l'anglais ont en partage une plus grande importance attribuée aux contenus. Il faut être fort en grammaire-orthographe-conjugaison pour réussir en français ; il faut maîtriser le calcul et connaître des règles mathématiques pour réussir dans cette discipline ; et il faut savoir bien parler pour réussir en anglais. Cependant, les contenus à saisir pour la réussite sont anciens et para-disciplinaires, par rapport à l'ensemble des contenus déclarés avoir été appris, et les contenus spécifiques à la troisième sont rares.

L'EPS se différencie par l'importance qui y est accordée à la condition physique et à l'attitude (persévérance, engagement), c'est-à-dire des éléments autres que des contenus.

Pour les élèves, les mathématiques et l'anglais sont deux disciplines dans lesquelles l'effort doit continuer après la classe afin de réussir. Le français quant à elle, sollicite des collégiens qu'ils soient studieux aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école. Une fois de plus l'EPS se révèle être une discipline particulière car selon les élèves, elle attend d'eux des efforts relativement faibles dans la classe et même en dehors.

Le rôle des autres (professeurs, camarades de classe, famille...) est faible, il s'agit pratiquement toujours d'exigences relevant de soi-même (et non à l'enseignant par exemple). C'est à l'élève lui-même de faire ce qu'il peut et ce qu'il faut pour réussir.

Chapitre VI

Le repérage des disciplines par les élèves

Le repérage d'une discipline se traduit par des indications que l'on peut donner pour identifier, repérer une discipline. Il peut s'effectuer à différents niveaux.

Tout d'abord, en se référant aux discours des chercheurs, par exemple, selon Reuter (2013), une discipline peut être repérée par ses contenus, ses dispositifs, ses pratiques, ses outils, ses finalités. On peut aussi penser à la théorie de matrice disciplinaire de Develay (1992) ou au modèle disciplinaire d'Audigier (1995, 1997).

Ensuite, on peut avoir recours à des textes prescriptifs tels que les programmes officiels, textes qui indiquent les objectifs, les contenus et les pratiques assignés à chaque discipline scolaire.

Enfin, les pratiques effectives de classes constituent un autre niveau d'observation de la discipline.

Pour ma part, c'est par le biais de deux questions soumises à l'attention des élèves de troisième que j'ai voulu mettre en relief la manière dont ces derniers s'y prennent pour repérer des disciplines. La première question : « Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses au français/aux mathématiques/à l'EPS/à l'anglais ? » suscite l'association de chaque discipline avec des termes précis. Tandis que la deuxième question : « Si tu avais à expliquer à un jeune de ton âge qui viendrait d'un pays lointain « Ce qu'est le français/ les mathématiques/ l'EPS/l'anglais, tu lui dirais quoi ? » amène une réponse plus ou moins longue et détaillée. De ce fait, le repérage s'étudie ici à partir des déclarations des élèves.

L'analyse de l'ensemble des réponses obtenues s'est faite en deux étapes. Dans un premier temps, j'ai mis en relief les trois termes qui sont associés à chacune des disciplines (français, mathématiques, EPS et anglais). Dans un second temps, je me suis intéressé aux « entrées » par lesquelles les élèves identifient chaque discipline, afin de voir s'il existe des convergences et/ou divergences entre les disciplines. J'entends par « entrées » les différentes dimensions

(contenus, jugements de valeur, pratiques...) à partir desquelles les définitions et les associations, élaborées en réponse à deux questions, ont été construites.

1. Trois mots associés aux disciplines

La première étape d'analyse des réponses à la question « Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses au français/aux mathématiques/à l'EPS/à l'anglais ? » consiste à énumérer pour chaque discipline le nombre de termes utilisés et le nombre total des différents termes. La deuxième étape d'analyse consiste à travailler sur les fréquences des termes : le terme qui vient en premier, les termes les plus utilisés, et les termes souvent énoncés.

1.1 Précision de la méthode d'analyse

La diversité des réponses m'a obligée à prendre quelques décisions.

1.1.1 Analyser des mots et des termes

Même si la consigne était de citer trois mots, les élèves ont eu recours à des expressions composées de plusieurs mots, par exemple « jean de la fontaine », « pas très utile », « prof en difficulté devant les élèves », etc. Ou à l'inverse, ils ont haché des expressions de manière à obtenir le nombre de mots demandé : « mauvais, prof » (mathématiques), « je, sais, pas », « sunday, bloody, sunday »¹, etc. Dans ces cas-là, il m'a semblé nécessaire de considérer l'expression dans son intégralité, plutôt que chaque mot pris individuellement, afin de garder le sens des réponses.

1.1.2 Ce que c'est « un terme » ?

Les élèves utilisent parfois des mots/termes proches voire identiques, par exemple, à propos du français, il y a « dure, difficile, pas simple », « chaud, très chaud », « nul, inintéressant »... A propos des mathématiques, il existe « calcul, calcul, calcul », « dur, dur, dur », « dur, très dur,

¹ Il s'agit d'un tube de U2.

hyper dur », etc. Pour l'EPS, il y a « nul, nul, nul », « courir, courir, courir », « sport, sport, sport », etc. Dans ces cas-là faut-il dénombrer une seule fois ou trois fois ? J'ai décidé de compter une seule fois pour les trois mots identiques, car j'ai supposé que la stratégie d'élève n'était que de remplir les cases, alors pour les mots proches, j'ai décidé de compter deux ou trois fois, car ce sont trois mots différents.

1.1.3 Regroupement en fonction du sens

En observant des termes très proches, je me pose la question suivante : si l'analyse consiste à percevoir les différents mots attribués aux disciplines, serait-il pertinent de regrouper ces mots selon le sens en ignorant la possible nuance existant entre eux ? Par exemple, que dire d'une réponse telle que « dure, difficile, pas simple » ? La décision a été la suivante : pour moi, ce sont bien trois termes différents. Donc dans cette réponse, il y a trois termes cités. Mais ce sont des termes proches que j'ai donc réunis dans un groupe nommé « difficile ». Il en est de même pour la discipline Anglais où les élèves utilisent souvent le même mot en anglais et en français, par exemple, « Etats-Unis » et « USA », « Angleterre » et « Royaume-Uni », « professeur » et « teacher » et noms de professeur, etc. (voir annexe 7).

Reste à savoir s'il faut regrouper les réponses données sous forme de « nom/verbe » et celles composées de « nom/verbe + qualificatif », par exemple pour l'anglais, on retrouve « jolie langue », « langue étrangère », « belle langue » et « langue », ou « compréhension » et « compréhension écrite », « comprendre » et « essayer de comprendre », etc. J'ai décidé de les rassembler, parce qu'il me paraît que le sens « central » est plus important que les termes évoqués. Ainsi, deux groupes sont construits : « langues » et « compréhension/comprendre ».

Je précise aussi qu'il est difficile de savoir la raison d'évocation de certains termes (le chapitre « vécu » y apportera certainement des éléments explicatifs). Par exemple, « long » est cité pour toutes les quatre disciplines. Le sens de ce mot peut être « ennuyeux », mais aussi que « ça prend beaucoup de temps », ou que la leçon et les devoirs sont en quantité importante. Il ne s'agit donc que d'une interprétation pour ce regroupement. De même pour des mots ayant plusieurs sens, tels que « sportif », « logique », etc., « sportif » renvoie à une profession ou à

un adjectif «qui se rapporte au sport»? Il s'agit d'une interprétation personnelle, donc discutable.

1.1.4 En ce qui concerne l'abréviation

Des réponses abrégées sont considérées de la même manière que les termes en usage. Donc « foot », « basket », « gym », etc. sont remplacés par « football », « basketball » et « gymnastique ».

1.2 Français et mathématiques plus unifiés, EPS et anglais plus diversifiés

Le dénombrement de l'ensemble des termes utilisés, la somme des différents mots, ainsi que la moyenne du nombre de citations m'ont permis de construire le tableau ci-dessous (tableau 1).

	Français	Mathématiques	EPS	Anglais
Nombre total de citations	558	576	528	459
Nombre de termes différents	132	140	177	181
Moyenne du nombre de citations	4.2	4.1	2.9	2.5

Tableau 1 Nombres de termes utilisés pour chaque discipline

En français, 132 vocables différents ont été évoqués 558 fois ; en mathématiques, 140 termes différents ont été associés 576 fois; en EPS, 177 mots différents ont été utilisés à 528 reprises ; et en anglais on a 181 termes présents 459 fois. Ainsi, en français et en mathématiques, les élèves ont cité plus de termes qu'en EPS et en Anglais. Mais, en ce qui concerne le nombre de mots différents associés à la discipline, il apparaît que le nombre le plus élevé se trouve en Anglais et en EPS. En d'autres termes, le nombre de mots varie moins en français et en mathématiques qu'en EPS et en Anglais. Cela signifie que lorsque les élèves pensent au français et aux mathématiques, leurs idées convergent un peu plus, alors que quand ils évoquent l'EPS et l'anglais, leurs déclarations sont plus variées.

Cette tendance est confirmée par la moyenne du nombre de citations de chaque terme. En effet, une moyenne basse témoigne d'une faible utilisation des termes; tandis qu'une moyenne élevée signifie que les mots ont été plus souvent cités par les élèves. Plus concrètement, les mots associés au français et aux mathématiques sont employés en moyenne 4 fois. Ce nombre est le signe d'une forte concentration des sujets autour des mêmes vocables. À l'inverse, la moyenne

d'utilisation des termes articulés à l'EPS (2,9) et à l'anglais (2,5) est moins élevée. Il y a donc, chez les sujets ayant répondu à mon questionnaire, un consensus relativement plus fort en français et en mathématiques, qu'en EPS et en anglais. De tels résultats rendent compte d'une conscience différenciée en fonction des disciplines. Les représentations des élèves sont plus unifiées en ce qui concerne le français et les mathématiques ; alors que pour l'EPS et l'anglais elles sont plutôt diversifiées.

1.3 Premières références des quatre disciplines

Il s'agit ici de voir plus en détail les termes employés par les élèves à l'évocation de chacune des disciplines sur lesquelles porte mon étude. Le tableau ci-dessous (tableau 2) présente pour chaque discipline la triade gagnante, c'est-à-dire les trois mots qui reviennent le plus souvent dans les réponses des collégiens.

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Conjugaison	61	Calcul	97	Sport	64	Langue	35
Orthographe	53	Géométrie	37	Courir	54	Angleterre	24
Grammaire	44	Chiffre	30	Endurance	22	Hello	14
Total ²	158	Total	164	Total	140	Total	73
% du total³	28%	% du total	28%	% du total	27%	% du total	16%

Tableau 2 Trois premières références d'une discipline

Il apparaît qu'en mathématiques le terme « calcul » est celui qui concentre le maximum d'utilisations (97 citations) ; en français c'est le mot « conjugaison » qui arrive en tête (utilisé 61 fois) ; l'EPS est massivement associée au vocable « sport » (64 citations) ; enfin l'anglais s'articule prioritairement à la « langue » (mot présent 35 fois). Les associations mises en évidence par ces scores rendent compte d'un rapprochement fort entre un domaine du monde et des disciplines. D'où les couples suivants : la langue et l'anglais, le sport et l'EPS, le calcul et les mathématiques. Sauf pour le français, qui est représenté par un sous-domaine : la conjugaison.

² Ici le total est celui des trois premiers termes, idem pour les mathématiques, l'EPS et l'anglais.

³ Ici le total est celui de tous des termes évoqués de la discipline, idem pour les mathématiques, l'EPS et l'anglais.

Les références à des domaines du monde ou au sous-domaine mènent à s'interroger sur la relation entre référence et raisons de réussite d'une part, et sur le statut scolaire et disciplinaire des matières d'autre part. Pour la première interrogation, on a vu dans le chapitre précédent (chapitre V «raisons de la réussite») qu'au niveau des contenus, la moitié des raisons de réussite en français renvoie à la maîtrise de la langue où le savoir conjuguer vient en premier. En mathématiques, c'est le savoir compter/calculer qui constitue la première raison de réussite; de même pour l'EPS, le savoir faire du sport est le premier contenu à saisir pour la réussite. Pour le français, les mathématiques et l'EPS, il existe ainsi une coïncidence entre les premières références et les premiers contenus à saisir pour réussir dans la discipline. Ainsi, il semble que lorsque les élèves évoquent les raisons de réussite, ils se réfèrent aux contenus les plus représentatifs de la discipline, eu égard à leurs expériences passées d'élève. D'où la référence à des contenus très anciens et parfois sans lien avec ce qu'ils apprennent vraiment en troisième.

La deuxième interrogation sur le statut scolaire et disciplinaire des disciplines conduit à se demander à quel moment ou par quel biais les élèves distinguent une discipline d'un domaine du monde. Par exemple, pour les élèves, existe-il la différence entre EPS et des sports pratiqués au club ou les sports à la télévision ? Comment s'y prennent-ils pour distinguer l'anglais à l'école et l'anglais hors de l'école ?

On s'intéresse maintenant aux trois premiers mots cités par les élèves. En français, le triplet conjugaison-orthographe-grammaire concentre les premières références de cette discipline, celles-ci sont identiques aux premiers contenus à saisir pour réussir en français. Pour les mathématiques on retrouve un usage plébiscité du calcul (cité 97 fois), suivi d'une présence non négligeable de la géométrie (cité 37 fois) et des chiffres (utilisé 30 fois). Ces trois références relèvent aussi bien du primaire que du début du collège. L'EPS et l'anglais, à travers les termes qui les représentent (respectivement : sport, courir, endurance ; et langue, Angleterre et hello) sont aussi marqués par des contenus datant du primaire. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus dans des études antérieures sur la conscience disciplinaire des élèves du primaire (Hassan, 2013).

En somme, les éléments qui contribuent à la construction de la conscience disciplinaire peuvent dater de très longtemps, voire du début de la scolarité. Ce qui explique la grande stabilité que présentent les consciences disciplinaires des collégiens.

1.4 Termes fréquemment associés à chaque discipline

Je présente ici l'analyse des termes dont la fréquence est égale ou supérieure à 10. D'où le tableau suivant (tableau 3).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Conjugaison	61	Calcul	97	Sport	64	Langue	35
Orthographe	53	Géométrie	37	Courir	54	Angleterre	24
Grammaire	44	Chiffre	30	Endurance	22	Hello	14
Difficile	25	Difficile	23	Physique	14	Verbes irréguliers	13
Ennuyeux	23	Ennuyeux	23	Fatigant	14	Etranger	12
Lire	21	Pythagore	21	Amusant	13	Parler	12
Lecture	20	Théorie	21	Football	12	Vocabulaire	12
Dictée	17	Thalès	16	Acrosport	12	Accent	11
Livre	17	Professeur	15			Intéressant	11
Professeur	17	Nombre	13			États-Unis	11
Verbes	13						
Ecrire	12						

Tableau 3 Termes fréquemment utilisés en association à une discipline

Le tableau montre une dominance des sous-disciplines en français : Conjugaison (61 citations), grammaire (53 citations), orthographe (44 citations). L'exercice emblématique de la discipline est la dictée, qui a été déjà évoquée comme un contenu important pour l'élève (voir chapitre IV « contenus importants »). Le *faire* majoritaire de la discipline est lire (21 citations), la minoritaire c'est écrire (12 citations). Les objets étudiés dans la classe sont représentés par les verbes (13 citations). Le professeur (17 citations) est bien un indicateur de la discipline. Les jugements de valeur sont négatifs : le français est difficile (25 citations) et ennuyeux (23 citations).

En Mathématiques, deux domaines sont apparus : le calcul (97 citations) et la géométrie (37 citations). Les objets étudiés dans la classe sont d'abord les théorèmes (théorème + Pythagore + Thalès) (58), puis les chiffres (30 citations) et les nombres (13 citations). Les professeurs (15 citations) sont représentatifs de la discipline. Les jugements de valeur sont négatifs, comme en français : les mathématiques sont considérées comme une discipline difficile (23 citations) et ennuyante (23 citations).

L'EPS est la discipline la plus morcelée en domaines : sport (64 citations), endurance (22 citations), football (12 citations), acrosport (12 citations). La dimension physique est largement mentionnée (14 citations), qui constitue le premier élément de réussite dans cette discipline. Parmi les termes les plus cités, il n'y a pas de présence du professeur. Les jugements portés à l'EPS sont à la fois négatifs (fatigant, 14 citations) et positifs (amusants, 13 citations).

Enfin s'agissant de l'anglais, elle est représentée par le domaine du monde : langue (35 citations), et par le pays (Angleterre, 24 citations ; Etats-Unis, 11 citations). Les objets étudiés dans la classe sont représentés par les verbes irréguliers (13 citations). L'accent est aussi mis sur l'oral (parler, 12 citations ; accent, 11 citations). Comme en EPS, le professeur n'est pas considéré comme un indicateur majeur de la discipline. Les jugements de valeur portés à l'anglais sont positifs : il s'agit d'une discipline intéressante.

1.5 Termes souvent utilisés pour associer à une discipline

Il s'agit d'analyser les termes dont la fréquence se situe entre 6 et 10 occurrences. Ce qui a permis de construire le tableau ci-dessous (tableau 4).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Texte	10	Fraction	10	Basketball	10	Ennuyant	10
Langue	9	Problème	10	Course	9	International	10
Littérature	9	Logique	9	Badminton	8	Anglais	10
Vocabulaire	9	Fonction	8	Bien	8	Utile	9
Long	9	Numérique	8	Sportif	8	Verbe	9
Rédaction	8	Réfléchir	8	Gymnastique	7	Facile	9
Culture	7	Triangle	8	Ennuyant	7	Bien	9
Ecriture	7	Apprendre	7	Boxe	6	Difficile	9
Apprendre	6	Compter	7	Cool	6	Professeur	9
Difficile	6	Equation	7	Echauffement	6	Apprendre	8
Utile	6	Long	7	Effort	6	Préfait	8
Compliqué	6	Propriété	7	Equipe	6	Comprendre	8
		Calculatrice	7	Fatigant	6	Elisabeth	8
		Facile	6	Force	6	Londres	7
						Conjugaison	7

Tableau 4 Termes moyennement utilisés en association à chaque discipline

En français, on voit divers domaines d'étude : langue (9 citations), littérature (9 citations), culture (7 citations), écriture (7 citations). L'exercice type ici est la rédaction. Le texte est un support important. De même qu'apprendre constitue un *faire* important, comme on a vu dans le chapitre précédent sur la réussite. La discipline est difficile (6 citations), longue (9 citations), compliqué (6 citations), mais utile (6 citations).

L'exercice emblématique des mathématiques ce sont les problèmes (10 citations). Divers objets ont été cités : fraction, fonction, numérique, triangle, propriété équation. On y retrouve aussi l'outil, la calculatrice (7 citations), comme un indicateur. En mathématiques, on raisonne (apprendre la logique, 9 citations), réfléchit (8 citations), apprend (7 citations) et compte (7 citations). Il s'agit d'une discipline longue (7 citations) mais facile (6 citations).

En EPS, les élèves continuent à citer des activités sportives (basketball, course, badminton, gymnastique, boxe), mais aussi la modalité de travail (travail en équipe, 6 citations), et les

conditions de réussite (être sportif, faire ses efforts, avoir de la force). Il s'agit d'une discipline ennuyeuse (7 citations), fatigante (6 citations), mais cool (6 citations).

Les termes souvent associés à l'anglais sont un peu différents. On y voit relativement peu de contenus (sauf verbe, prétérit, conjugaison). Une grande quantité de termes consiste à attribuer des jugements de valeur à la discipline : elle est ennuyeuse (10 citations), difficile (9 citations), mais aussi bien (9 citations), utile (9 citations) et facile (9 citations). Il est intéressant de voir que la référence est souvent outre-manche : Anglais, Reine Elisabeth, Londres. La proximité géographique ainsi que le voyage scolaire (voir chapitre vécu) pourraient être un élément explicatif. En anglais, on apprend (8 citations) et comprend (8 citations).

L'analyse des trois premières références, des termes fréquemment (plus de 10 occurrences) et souvent utilisés (entre 6 et 10 occurrences) permet d'esquisser la conscience disciplinaire des élèves à plusieurs niveaux : contenus, jugement de valeur, exercices, outils, etc. qui font plus ou moins d'écho aux résultats présentés dans des chapitres précédents.

Cependant, si l'on ignore les termes les moins cités, on pourrait passer à côté de certains éléments tout à fait disciplinaires. Par exemple, s'agissant des termes utilisés par les élèves en association avec les mathématiques, il est apparu que ce sont des termes assez forts que l'on ne retrouve pas dans la description d'autres disciplines : galère, rendre fous, casse-tête (j'y reviendrai dans le chapitre sur le vécu). Aussi, on pourrait passer à côté de certains termes évoqués en quantité peu importante et qui sont relatifs aux qualités jugées nécessaires : la concentration, la participation, la réflexion, l'investissement ; il en est de même pour des contenus tels que la figure de style, be+ing, la trigonométrie, etc.

Ainsi, dans le texte qui suit, je combine les réponses deux questions : «Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses au français/aux mathématiques/à l'EPS/à l'anglais ? » et « Si tu avais à expliquer à un jeune de ton âge qui viendrait d'un pays lointain ce que c'est le français/ les mathématiques/ l'EPS/l'anglais, tu lui dirais quoi ? ». Et, en prenant tous les termes quelle que soit la quantité, j'analyse les repérages de quatre disciplines en fonction de différentes entrées. Autrement dit, je veux mettre en évidence les indicateurs qu'utilisent les

élèves pour repérer une discipline, ainsi que la façon dont ces entrées se manifestent pour chaque discipline.

2. Repérage des quatre disciplines

Je présente d'abord la construction des entrées, ensuite leur manifestation quantitative globale, suivie de leur manifestation qualitative dans chaque discipline.

2.1 Construire les entrées

L'analyse des réponses à la question portant sur les mots associés et la définition de chaque discipline a nécessité la mise en place de catégories, c'est-à-dire de différentes entrées qui servent de repère pour une discipline. À cet effet, il a fallu prendre certaines décisions, en particulier à propos de la discipline anglais. Les élèves évoquent, en effet, beaucoup de termes en anglais ou des références extrascolaires. On retrouve, par exemple, des noms de pays et de villes (Angleterre, Etats-Unis, Londres, New York, etc.), des monuments historiques (Big Ben), des célébrités (Queen, Elisabeth, Cranberries, U2, stars américains, etc.), des objets (pencil, book, song). En me référant aux B.O. 2007, j'ai décidé de considérer que les noms de pays et des villes, de monuments et de célébrités s'inscrivent plutôt dans la catégorie « contenu ». Ils participent à l'enrichissement des connaissances culturelles des élèves.

D'autre part, il m'est paru plus difficile, de dire si des mots en anglais sont du vocabulaire appris en classe ou s'il faut les comprendre au sens propre. Par exemple, il est difficile de dire si « pencil » (crayon), « book » (livre), « song » (chanson) sont utilisés en référence à des objets matériels/support, ou s'il s'agit tout simplement du vocabulaire appris en anglais. Dans le cadre de cette étude, j'ai choisi de ne pas les intégrer au sein de la catégorie vocabulaire, contrairement au mot « hello » qui a été cité 14 fois. Selon moi, la fréquence d'utilisation d'un terme témoigne du statut d'objet d'enseignement et d'apprentissages assigné à ce dernier. Dit autrement, quand un mot anglais est cité plusieurs fois, il apparaît plutôt comme faisant partie d'une culture commune. Au contraire, quand la fréquence est faible, il s'agit simplement d'un mot utilisé par

les élèves pour exprimer une idée, ici le mot renvoie donc à sa définition. Cela est discutable, j'en conviens.

Suite à ces décisions, les réponses des élèves ont été regroupées en neuf entrées : contenus, jugement de valeurs, *faire*, travail, outils, professeurs, qualité extrascolaire, et contrôle.

A. Catégorie «contenus »

Cette catégorie comprend des termes associables à des objets d'enseignement et d'apprentissages. On peut trouver des références à ces objets dans les B.O. du collège et/ou de l'école primaire.

B. Catégorie «jugements de valeur »

Il s'agit des réponses exprimant soit des jugements subjectifs (utile, nécessaire, etc.), soit des goûts (bien, passionnant, etc.), des choix de préférence (j'adore, j'aime, etc.), des sentiments (ennuyant, difficile, nul, long, etc.) au sujet des disciplines. Ces jugements de valeurs manifestent les attributs subjectifs d'une discipline (Lebeaume, 2000) qui dépendent «*essentiellement des élèves en tant que sujets* »(p.201).

C. Catégorie «faire »

Je regroupe toutes les actions scolaires (travailler, écouter, suivre, etc.) et des actions disciplinaires (courir, calculer, rédiger, etc.) ; toutes les actions visibles (écrire, lire, etc.) et invisibles (réfléchir, comprendre, etc.) ; l'ensemble des actions concrètes (parler, prendre des notes, etc.) et abstraites (participer, raisonner, etc.).

D. Catégorie «professeur »

On retrouve toute référence nominative à l'enseignant soit par les termes « professeur/prof/teacher », soit par Mme/Mr + nom de famille, ainsi que l'évocation du caractère de ce dernier (s'évère, par exemple).

E. Catégorie « référence extrascolaire »

On y retrouve les discours qui mentionnent l'application d'un contenu dans la vie quotidienne. À titre d'exemple, les élèves évoquent l'utilisation du français pour communiquer en famille ; le recours aux connaissances en anglais pour apporter des informations à un touriste étranger dans la rue ; ou encore la réalisation de calculs nécessaires pour effectuer ses achats au supermarché. Il y a en outre, l'impact que ces disciplines pourraient avoir dans leur vie future à moyen ou long terme (mémoriser, études, voyage).

F. Catégorie « travail »

Cette catégorie renvoie aussi bien à des formes de travail (exercice, rédaction, DM, sortie, etc.), à des modalités de travail (en équipe, en individuel, assis, etc.), aux conditions dans lesquelles ce dernier se déroule (chaleur), qu'aux effets dudit travail (mal aux jambes).

G. Catégorie « outils »

On a des livres, de la calculatrice, du dictionnaire, etc.

H. Catégorie « contrôle »

Elle regroupe des termes associables à des évaluations. Cela peut être des types d'évaluation (brevet, interro, DS, etc.), des performances (zéro, réussite, faute, bonne note, etc.), ou encore des références à la préparation d'évaluations (révision).

I. Catégorie « qualité »

Dans cette catégorie se trouvent des termes ou fragments qui évoquent des facultés nécessaires, des qualités scolaires, disciplinaires, ou des caractéristiques personnelles favorisant ou empêchant l'apprentissage d'une discipline.

2.2 Repérage : différences quantitatives entre disciplines

Je calcule les proportions de chaque entrée pour voir le poids de chacune d'elle dans l'identification des disciplines (tableau 5).

Français		Mathématiques		Anglais		EPS	
Contenus	44%	Contenus	53%	Contenus	44%	Contenus	35%
Jugement	24%	Jugement	21%	Jugement	26%	Faire	23%
Faire	17%	Faire	13%	Faire	18%	Jugement	20%
Travail	5%	Extrascolaire	3%	Extrascolaire	7%	Qualité	11%
Outil	5%	Travail	4%	Travail	2%	Travail	4%
Professeur	2%	Qualité	2%	Prof	2%	Extrascolaire	3%
Qualité	1%	Professeur	2%	Contrôle	1%	Outil	2%
Extrascolaire	1%	Outil	1%	Qualité	1%	Contrôle	1%
Contrôle	1%	Contrôle	1%	Outil	0.3%	Professeur	0.4%
Total	100%	Total	100%	Total	100%	Total	100%

Tableau 5 Différentes entrées et leurs poids dans l'identification des disciplines

Le tableau présenté ci-dessous (tableau 5) montre que, quelle que soit la discipline abordée, les contenus constituent la première entrée par laquelle se fait le repérage. En effet, pour identifier le français et l'anglais, 44% de citations renvoient aux contenus. Pour les mathématiques, cette entrée est plus importante et qui regroupe 53% de citations. Le poids de contenus pour l'EPS est relativement faible (35%), mais ils restent le premier indicateur. Ainsi, c'est par le truchement des contenus que les élèves du collège distinguent une discipline scolaire d'une autre, ou, en empruntant aux termes de Lebeaume (2000), une discipline est identifiée d'abord par ses caractéristiques intrinsèques. La différence entre les disciplines réside dans le fait que cette composante structurelle (Reuter, 2007b, 2010, 2013) est plus marquée en ce qui concerne la discipline mathématiques (avec 53% de citations), que pour le français et l'anglais (toutes deux 44%), et elle est moins prégnante avec la discipline EPS (35%). Cette première référence aux contenus est aussi par lequel les élèves du primaire identifient une discipline (Lahanier-Reuter, 2013 ; Hassan, 2013 ; Cohen-Azria, 2013). On voit par là un point commun entre les consciences des élèves du primaire et celles des élèves à la fin du collège.

La catégorie « jugement de valeurs » est la deuxième entrée dont se servent les élèves pour identifier le français, les mathématiques et l'anglais. Et en troisième rang arrive la catégorie « faire ». Cette répartition est inversée en EPS puisque pour cette discipline c'est le « faire »

qui obtient un pourcentage plus élevé de références (23%) que la catégorie « jugement de valeurs » qui vient alors en troisième position avec 20%.

Au total, les contenus, les jugements de valeurs et le « faire » constituent les trois premières entrées du repérage. Ainsi pour le français cela représente 85% des réponses obtenues (44%+24%+17%). En mathématiques, ils constituent 90% de citations (53%+21%+13%). Il y a 88% des réponses relatives à l'anglais (44%+26%+18%), et 78% pour l'EPS (35%+23%+20%). Ces taux font des autres catégories des moyens de repérage minoritaires car elles représentent au minimum 10% (en mathématiques) et au maximum 22% (en EPS) de l'ensemble des réponses.

Au regard de la distribution de ces six catégories dans les parts susmentionnées, il apparaît qu'en anglais la catégorie « extrascolaire » revêt une importance non négligeable (7%). Il en est de même pour l'entrée « qualité » en EPS (11%, soit la moitié de la part restante). Et, il se trouve que la catégorie « professeur » est très peu mentionnée en EPS (0.4%).

Ceci étant, que disent exactement les élèves à propos des quatre disciplines ?

2.3 Repérage : différences qualitatives entre disciplines

Les résultats d'analyse relative à ce point sont donnés ici en fonction de chaque entrée.

2.3.1 Entrée « contenus »

Les contenus sont le premier indicateur de la discipline. Quand les élèves citent les contenus, ils évoquent soit des noms de domaines, soit les noms d'objets rattachables à la discipline. J'analyse les dix termes les plus utilisés pour voir comment les contenus sont organisés dans les discours des élèves (tableau 6).

Français		Mathématiques		Anglais		EPS	
Conjugaison	90	Calcul	140	Langue	106	Sport	137
Orthographe	71	Chiffre	48	Angleterre	22	Acrosport	30
Grammaire	62	Géométrie	47	Vocabulaire	21	Endurance	23
Langue	57	Théorie	27	Anglais	17	Badminton	15
Verbes	25	Pythagore	21	Verbe irrégulier	15	Basket	14
Lecture	20	Nombre	19	Hello	14	Football	14
Vocabulaire	20	Thèmes	16	Verbe	13	Course	9
Culture	14	Propriété	15	Accent	12	Escalade	8
Littérature	12	Chose	13	Etranger	12	Boxe	7
Ecriture	10	Fraction	12	Conjugaison	10	Pingpong	7
Total	381	Total	358	Total	242	Total	264
Total %⁴	76.2%	Total %	64.8%	Total %	61.6%	Total %	83.1%

Tableau 6 Contenus les plus cités pour repérer une discipline

D'après le tableau 6 ci-dessus, le français est une discipline que les collégiens se représentent comme étant morcelée en sous-domaines avec comme dominantes la conjugaison (90 citations), l'orthographe (71 citations) et la grammaire (62 citations) que l'on a vu dans l'analyse des raisons de réussite et des premières références de la discipline. Ils sont suivis par la lecture (20 citations), le vocabulaire (20 citations), la culture (14 citations), la littérature (12 citations) et l'écriture (10 citations) qui sont des sous-domaines relativement faibles. Un seul objet d'apprentissage est évoqué 25 fois : ce sont les verbes. D'une façon générale, les contenus-indicateurs de la discipline du français sont en cohérence avec les contenus-raisons de réussite, mais en rupture avec ce que les élèves déclarent avoir appris. Les contenus indicateurs et raisons de réussite sont anciennes (comme dit l'élève « *truc du primaire* »), basiques, toujours autour d'apprentissage de la langue, alors que les contenus appris d'important sont la plupart du temps des contenus spécifiques de la troisième.

En mathématiques, seulement deux domaines d'étude sont cités : le calcul et la géométrie. Mais, dans les propos des élèves, le calcul tient une place dominante absolue (140 citations) par rapport à la géométrie (47 citations). Comme on a vu que parmi les contenus à saisir pour réussir les mathématiques, une importance était également accordée au « savoir calculer/compter » (voir chapitre réussite). On y retrouve, en outre, plusieurs objets d'apprentissages : chiffres (48 citations) et nombres (19 citations), théorie (27 citations) et propriété (15 citations), et les

⁴ Il s'agit du pourcentage de tous les contenus évoqués.

deux théorèmes Pythagore (21 citations) et Thalès (16 citations), ainsi que la fraction (12 citations). Les mathématiques semblent une discipline davantage divisée en objets d'apprentissages.

Dans une configuration assez similaire, l'anglais a aussi un domaine du monde à dominance absolue, il s'agit de la langue (106 citations). Par ailleurs, il semble qu'en parlant de cette discipline, les élèves présentent une confusion très forte entre discipline et domaines du monde. En effet, dans le discours des collégiens, l'anglais est avant tout : une langue étrangère, une langue vivante, une langue internationale, une autre langue, une langue anglaise. Le pays référant de cette langue est l'Angleterre. Par rapport au français, le sous-domaine conjugaison y est relativement faible (cité 10 fois contre 20 fois). Et, on y retrouve l'accent (énoncé 12 fois) comme objet d'apprentissages rattachable au domaine de l'oral. Il s'agit d'un objet non évoqué à propos du français. De plus, le vocabulaire est la troisième référence de la discipline anglais. Enfin, les verbes (cité 13 fois) sont, comme en français, une des références importantes de la discipline, avec tout de même une particularité : ici les élèves précisent qu'ils étudient les verbes irréguliers (15 fois).

S'agissant de l'EPS, elle se révèle être une discipline comprenant différents domaines sportifs auxquels renvoient les contenus les plus évoqués : acrosport (gymnastique) (30 citations), endurance (demi-fond) (23 citations), badminton (15 citations), basketball (14 citations), etc. Deux élèves soulignent effectivement que la discipline EPS est « *le sport noté* » (Clément, n°72), et que ce sont des sports, mais « *pas poussé au maximum* (Nicolas, n°159) », « *être différent concernant les vraies règles du sport concerné* » (Max, n°158), ou encore « *du sport mais très encadré* » (Thaddeo, n°167). Un rapprochement fort apparaît entre l'EPS et le sport (137 citations), comme l'anglais et la langue. Cette assimilation du sport à l'EPS s'est vue déjà dans les contenus à saisir pour réussir l'EPS : le sport se tient à la première place pour la réussite. Je reviendrai plus en détails sur la différence entre l'EPS et le sport dans la partie relative à la catégorie « extrascolaire ».

2.3.2 Entrée «jugement de valeur »⁵

Le jugement de valeur consiste le deuxième indicateur des disciplines. De manière générale, les élèves ont effectué des jugements de valeurs aussi bien positifs que négatifs à propos de chaque discipline. À cet effet, je regroupe les jugements énoncés en deux groupes : «positif » et « négatif ». Puis, je calcule les pourcentages relatifs à chacun de ces groupes afin d’opérer des comparaisons entre les disciplines (figure 1).

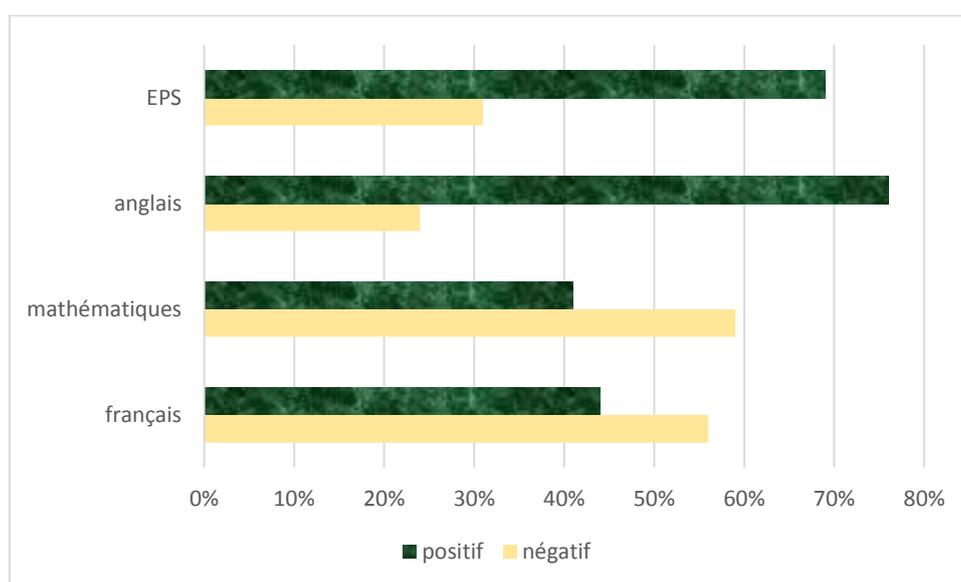


Figure 1 : Jugements positifs et négatifs selon les disciplines

La mise en confrontation des quatre disciplines a permis de mettre en évidence deux faits. Le premier est que les élèves de troisième énoncent majoritairement des jugements négatifs à propos des disciplines français et mathématiques (respectivement 55% et 59%) que des jugements positifs (respectivement 45% et 41%). Le deuxième point est qu’inversement, l’anglais et l’EPS sont les deux disciplines qui enregistrent un nombre plus élevé de jugements

⁵ Sur ces jugements positifs et négatifs, je reviendrai dans les chapitres «Finalités »et «Vécu disciplinaire »

positifs que de jugements négatifs (pour l'anglais on a 76% de jugements positifs contre 24% de jugements négatifs, et en EPS c'est 69% contre 31%).

J'isole les cinq premiers jugements positifs et vais tenter de mettre en lumière les éventuelles convergences et divergences entre les disciplines (tableau 7).

Français		Mathématiques		Anglais		EPS	
Important	38	Important	27	Important	40	Bien	28
Utile	17	Utile	19	Bien	32	Amusant	28
Facile	17	Facile	9	Utile	28	Cool	16
Bien	14	Intéressant	9	Facile	21	Déroulant	9
Intéressant	10	Bien	7	Intéressant	16	Facile	7
						Décente	7
						Utile	7
						Important	7
Total	96	Total	71	Total	137	Total	109

Tableau 7 Premiers jugements positifs selon disciplines

Selon le tableau 7, à propos du versant positif des jugements de valeur, il apparaît que le français, les mathématiques et l'anglais sont des disciplines présentant des critères similaires. En effet, elles sont toutes les trois importantes, utiles, bien et faciles aux yeux des collégiens. L'EPS, quant à elle, se différencie à deux niveaux. Premièrement, l'importance et l'utilité de cette discipline sont moins évidentes que les trois autres disciplines pour les élèves. Ces derniers la considèrent plutôt comme une bonne discipline en général. Deuxièmement, les jugements positifs la caractérisant sont très divergents de ceux des autres disciplines. L'EPS est effectivement qualifiée de discipline amusante, cool, et déroulante. Ces termes ne sont pas utilisés pour les autres disciplines. On voit également que c'est à la discipline de l'anglais que les élèves attribuent le plus de jugement positif (137 citations), et c'est à la discipline des mathématiques que les élèves attribuent le moins de jugement positif (71 citations).

Je regarde ensuite les jugements négatifs les plus évoqués pour chaque discipline (tableau 8).

Français		Mathématiques		Anglais		EPS	
Difficile	55	Difficile	48	Ennuyant	19	Inutile	18
Ennuyant	43	Ennuyant	32	Difficile	17	Ennuyant	16
Compliqué	28	Compliqué	16	Compliqué	7	Fatigant	17
Inutile	13	Inutile	12	Inutile	7		
Total	139		108	Total	50	Total	51

Tableau 8 Premiers jugements négatifs selon disciplines

Le tableau 8 montre que c'est à la discipline du français que les élèves évoquent le plus de jugements négatif (139 citations), ensuite aux mathématiques (108 citations), mais beaucoup moins à l'anglais (50 citations) et à l'EPS (51 citations).

Pour les élèves ayant répondu à mon questionnaire, le français est considéré comme une discipline très difficile et compliqué. Elle est ennuyante voire inutile.

Le caractère ennuyant se retrouve aussi en mathématiques, il découlerait de la tendance à la répétition dans laquelle s'inscrivent les activités proposées au collège. D'après Fantin (n°172), cette discipline est devenue inutile à partir de la 5^{ème}, parce que « *Personne ne va utiliser la trigonométrie* ». Il est à noter par ailleurs que les mathématiques ont fait évoquer aux élèves des termes dont le sens est assez fort, voire violent, à l'instar de « *suicide* » (Isaïa, n°154) et de l'expression « *rend fou* » (Glya, n°134). Ceci est témoignage de la difficulté et du vécu très négatif associés à cette discipline (voir chapitres vécu disciplinaire).

En anglais, les jugements de valeur négatifs ont à voir avec sa difficulté sa complexité. De plus, c'est exclusivement dans cette discipline que les élèves ont utilisé le terme « *imposé* » (Timothée, n°136). Ainsi, en dépit de son utilité dans la vie courante et/ou professionnelle, le caractère obligatoire de cette première langue étrangère suscite chez l'élève un regard négatif sur la discipline.

Pour finir, l'EPS se présente une fois de plus dans une position particulière par rapport aux autres disciplines. Les jugements négatifs qu'elle enregistre portent sur son inutilité, et c'est une discipline physiquement fatigante et épuisante. En outre, les élèves associent à leurs regards négatifs les conditions de travail qui peuvent s'avérer pénibles, notamment quand il fait froid

(Hana, n°211). De tels jugements de valeur liés aux conditions de travail constituent une spécificité de cette discipline.

2.3.3 Entrée «faire»

Je m'intéresse maintenant à la catégorie *faire* articulée ou non à des contenus. Je retiens ici les mots qui ont été le plus convoqués dans chacune des quatre disciplines afin de voir comment ces différents *faire* caractérisent les disciplines (tableau 9).

Français		Mathématiques		Anglais		EPS	
Apprendre	69	Calculer	32	Apprendre	60	Courir	61
Lire	33	Apprendre	31	Parler	41	Pratiquer	30
Ecrire	28	Réfléchir	13	Comprendre	11	Se dépenser	13
Parler	18	Comprendre	10	Communiquer	6	Apprendre	11
Comprendre	6	Répondre	8	Ecrire	6	S'amuser	11
Ecouter	5	Ecouter	6	Ecouter	5	Se défouler	10

Tableau 9 *Faire* les plus évoqués selon les disciplines

L'analyse des termes utilisés par les élèves pour rendre compte de ce qui se fait dans chaque discipline met en exergue une ressemblance entre la discipline français et l'anglais. En effet, dans ces deux disciplines « apprendre » représente le premier *faire* puisqu'il a été cité respectivement 69 et 60 fois. Ensuite, il apparaît que le fait de « comprendre » occupe une place relativement importante en mathématiques (cité 10 fois), en anglais (11 fois) et en français (utilisé 6 fois). Alors qu'il n'est quasiment pas évoqué en EPS (cité 1 fois). Dans la discipline dernièrement citée, le *faire* le plus important consiste à courir (61), il est suivi par le fait de pratiquer diverses activités physiques (cité 30 fois). Par ailleurs, l'EPS permet aux collégiens de s'amuser et se défouler. Ce sont là des *faire* inexistantes dans les autres disciplines.

Si on compare le poids d'« apprendre » et de « comprendre » entre les raisons de réussite et les indicateurs, on trouvera que ces *faire* sont assez identiques. De façon globale, on constate que pour les collégiens, il est important d'apprendre en français et en anglais ; mais il est plus important de comprendre en mathématiques ; tandis qu'en EPS il est moins important d'apprendre ni de comprendre.

Quand on s'intéresse à chaque discipline, on constate qu'en ce qui concerne le français, on retrouve, parmi les *faire* les plus évoqués, des activités classiques de cette discipline, à savoir lire, écrire et parler. Pour sa part, l'anglais présente comme particularité l'importance accordée au fait de parler (41 citations) et de communiquer (6 citations), ce qui renvoie à la compétence orale privilégiée dans les B.O. 2007, constitue la raison de réussir l'anglais (l'oral est le premier contenu à saisir). D'autre part, je constate que pour cette discipline, « écrire » ne revêt qu'une faible importance (cité 6 fois), tout comme le fait de « lire » (cité 2 fois). Ceci s'expliquerait par le fait que, comme les élèves déclarent que les contenus appris sont importants, à ce niveau du cursus l'accent est alors mis sur l'acquisition de connaissances linguistiques, sur la compétence d'expression, et non sur les savoirs relatifs au lire et à l'écrire comme c'est le cas en français.

Pour leur part, les mathématiques se distinguent des autres disciplines par un *faire* spécifique « calculer » (utilisé 32 fois). Et, c'est uniquement dans cette discipline que les élèves attribuent à « réfléchir » une certaine importance (13 citations). Ce point serait-il à articuler avec les jugements négatifs imputés à cette discipline : serait-ce à cause de ce *faire* cognitif, qui nécessite du temps, de l'aptitude, de l'attention et de l'effort que les mathématiques sont jugées plus négativement que les autres disciplines ?

2.3.4 Entrée « extrascolaire »

L'entrée « extrascolaire » renvoie aux références extrascolaires des disciplines, comme l'intérêt professionnel, l'utilité quotidienne, etc. Cette entrée peut être évoquée d'une façon positive ou négative (tableau 10).

Français	Mathématiques	Anglais	EPS
8	27	63	25

Tableau 10 Entrée « extrascolaire » et nombre de citations selon les disciplines

Je vais entamer l'étude de cette catégorie à partir de l'EPS, car on a vu plus haut que les élèves ont tendance à confondre cette discipline avec le sport. En effet, en pensant à l'EPS, les collégiens évoquent des éléments extrascolaires, parmi lesquels il y a des professions (de sportifs), des jeux olympiques et des divers sports. Ce rapprochement est plus prégnant chez

des élèves qui aspirent à une profession sportive (non seulement « sportif ») une fois devenus adultes. Pour ces derniers, l'EPS est « *un début pour commencer à être sportif plus tard* » (Selim, n°190). Néanmoins, pour certains élèves, il existe une distinction nette entre le sport à l'école et le sport hors de l'école. Le sport à l'école n'est pas considéré par ces élèves comme du vrai sport. Il est « *très différent d'un sport en club* » (Thaddeo, n°167), « *ce n'est pas du sport commun* » (Romain, n°87). Tout au moins, la forme de l'activité ou les exigences varient : « *être différent concernant les vraies règles du sport concerné* » (Max, n°158), « *du sport mais pas poussé au maximum* » (Nicolas, n°159). Outre cette différence, les élèves évoquent la dimension évaluative de la discipline : « (l'EPS est) *le sport noté* » (Clément, n°72). La référence à l'extrascolaire consiste enfin en une remise en cause de l'utilité de certains sports pratiqués à l'école : « (L'EPS est) *inutile si on veut travailler dans un bureau* » (Lyes, n°6), « *L'acrosport, utile dans la vie ?* » (Jonny, n°86).

Pour le français, la référence à l'extrascolaire intervient au niveau de la profession, de l'utilité de la discipline dans la vie courante, voire de la citoyenneté (« *bon citoyen* » (Inès, n°186)). À propos de l'utilité professionnelle, les élèves affirment que le français permet de « *trouver des métiers littéraires* » (Imad, n°66), ou simplement de « *trouver un travail* ». Selon les collégiens, cette discipline est importante dans la vie quotidienne car « *ça ... servira toujours dans la vie* » (Heather, n°193). Enfin, il arrive que des contenus soient mentionnés : « (le français est) *important pour savoir bien s'exprimer avec des gens dans la rue ou même la famille et les amis* » (Gaël, n°82), « *c'est important pour écrire les lettres* » (Antoine, n°89).

En mathématiques, la référence à l'extrascolaire porte sur trois points : la profession, l'utilité, et l'épanouissement. D'après les élèves, les mathématiques sont liées à des métiers tels qu'ingénieur, ouvrier, scientifique, architecte, ou plus généralement aux « *bons métiers* » (Imad, n°66). L'utilité de la discipline dans la vie quotidienne est fortement et quasi-exclusivement rattachée au calcul. Par exemple, les mathématiques servent à calculer « *combien de gens utilisent leurs téléphones portables* » (Kheilan, n°180), à « *faire des comptes* » (Mousse, n°150). Si le calcul est jugé utile pour la vie, ce n'est pas le cas des autres contenus qui sont alors jugés inutiles : « (les mathématiques sont inutiles) *après la 5ème, avant c'est utile, après personne va utiliser la trigonométrie* » (Fantin, n°172), « *les mathématiques ne serviront pas à*

la plupart de personnes, jamais sauf en scientifique » (Isaïa, n°154). Quant à l'utilité pour les études, elle a été relevée par au moins un élève qui dit « (les mathématiques sont) *nécessaires pour la suite de tes études* » (Maxime n°47). Pour finir, cette discipline permet de « *nous rendre plus intelligent* » (Inès, n°186) et de « *muscler notre esprit* » (Paul, n°24).

En ce qui concerne l'anglais, il s'agit d'une discipline qui se distingue par sa référence très forte à l'extrascolaire (63 citations). L'anglais est effectivement considéré, par les collégiens, comme la langue la plus parlée dans le monde, une langue « *d'un autre pays* », une langue que « *l'on parle dans un pays voisin bordé par la mer du nom de < manche >* » (Sasha, n°117), une langue « *que les Etats unis parlent* » (Nadyaria, n°51). Aussi, savoir parler l'anglais facilite les voyages à l'étranger ainsi que la rencontre avec des personnes étrangères. Cette discipline est donc utile, non seulement pour continuer ses études à l'étranger, mais aussi pour trouver un travail. L'anglais permet également l'accès à une nouvelle culture : « *l'anglais c'est aussi de savoir une chose qui nous cultive* » (Kheilan, n°180). Et, son importance s'étend sur du long terme.

2.3.5 Entrée « contrôle »

L'entrée « contrôle » renvoie à l'examen, les notes, la performance, etc. Il s'agit d'un indicateur faiblement utilisé pour repérer une discipline (tableau 11)

Français	Mathématiques	Anglais	EPS
8	9	6	13

Tableau 11 Entrée « contrôle » et nombre de citations selon les disciplines

Selon le tableau 11, en français, huit citations sont évoquées en parlant du brevet, du contrôle, de l'interrogation, etc. En mathématiques, ce sont des DS, contrôle, révision, mauvaise/bonne notes, etc. qui sont employés pour y faire référence. En anglais, on retrouve également l'évaluation, le brevet, les notes et le contrôle pour rendre compte de cette catégorie. En EPS, mis à part le contrôle et le brevet, les élèves parlent surtout de réussir, être bon, être fort, obtenir de bonnes notes et de gagner. Autant de termes qui font écho à des jugements positifs portés sur cette discipline qualifiée de « facile ».

2.3.6 Entrée « travail »

La répartition des termes employés par les collégiens, pour décrire le « travail » qui est réalisé au sein de chacune des quatre disciplines est présentée au tableau suivant (tableau 12).

Français		Mathématiques		Anglais		EPS	
Dictée	20	Problème	10	Ecriture	3	Modalités de travail	18
Ecriture	18	Exercice	8	Orale	2	Entraînement	4
Lecture	12	Devoir maison	3	Exercice	2	Exercices	2
Orale	4	Faire figure	1	Modalité	1	Autre	14
Modalité de travail	1	Autre	8	Autre	9		
Autre	4						
Total	59	Total	30	Total	17	Total	38

Tableau 12 Entrée « travail » et nombre de citations selon les disciplines

Les chiffres de ce tableau confirment l'idée que la dictée fait office d'exercice emblématique de la discipline français. Le travail d'écriture consiste à rédiger (8 citations) différents textes comme la dissertation, le résumé, la synthèse et l'argumentation. Pour le travail de lecture, il s'agit d'effectuer la lecture analytique de textes, d'œuvres littéraires ou des documents. Quant à l'oral, il porte sur le débat (2 citations), l'exposé (1 citation), mais aussi l'écoute des autres élèves (1 citation). Ici, le travail en groupe a été cité une fois.

En mathématiques, le problème et l'exercice sont le travail principal des élèves. Viennent ensuite des devoirs de maison et faire des figures. Aucune modalité de travail n'a été mentionnée.

De même, en anglais, les formes de travail sont mentionnées dans une moindre mesure. Il semble, en outre, que l'exercice, l'oral et l'écriture sont des formes principalement utilisés.

En EPS, il apparaît que les élèves s'expriment surtout sur des modalités de travail : en équipe, en collectif, avec des copains, ou seul. Dans cette discipline, les élèves parlent également des conditions de travail (temps, chaleur, froid), et des résultats du travail réalisé : avoir mal aux jambes. D'autre part, les élèves mentionnent la mise en œuvre des cours de l'EPS. Il s'agit d'un élément absent des autres disciplines. Par exemple, les collégiens parlent de « 2h de sport » (Al

Sophia, n°88), d'« *un cours de deux heures dans un gymnase* »(Quentin, n°37), et de « *4 sports dans l'année* »(Ludivine, n°115).

2.3.7 Entrée « outils »

L'entrée « outils » consiste à l'évocation des outils matériels tels que des livres, du règle, etc., elle n'est pas souvent effectuée par les élèves (tableau 13).

Français		Mathématiques		Anglais		EPS	
Livres	26	Calculatrice	8	Livre	2	Equipement	7
Dictionnaire	2	Equerre	2	Télévision	1	Espace	7
BD	1	Règle	1			Tenue	4
		Compas	1			Autres	2
		Crayons	1				
Total	29	Total	13	Total	3	Total	20

Tableau 13 Entrée « outils » et nombre de citations selon les disciplines

Les élèves font référence à cette entrée plus particulièrement pour le français (29 citations), et l'EPS (20 citations) mais rarement pour l'anglais (3 citations).

En français, les réponses se centrent massivement et de manière préférentielle sur les livres (26), mais aussi le dictionnaire (2 citations) et les bandes dessinées (1 citation). L'importance est ainsi accordée à la lecture.

S'agissant du matériel énoncé par les collégiens lorsqu'ils parlent des mathématiques, la calculatrice est la plus présente (8 citations). On retrouve également d'autres matériels classiques de cette discipline, à savoir : le compas, les règles, l'équerre, de même que l'objet « transversal » : le crayon. Par ailleurs, les élèves, en évoquant les objets matériels, font par la même occasion, référence à leur utilisation : utiliser la calculatrice, utiliser la règle.

Pour identifier l'EPS, les élèves citent des équipements (ballons, tapis, raquette), des tenues (survêtement, affaires, chaussures de basket), des espaces (terrain, stade, gymnase, vestiaire, etc.). Ils mentionnent aussi le déodorant.

En anglais, les objets matériels sont moins évoqués, il s'agit du livre et de la télévision.

2.3.8 Entrée « professeur »

Afin d'identifier une discipline, les élèves font référence au professeur, il s'agit d'un indicateur faiblement utilisé (tableau 14).

Français	Mathématiques	Anglais	EPS
20	18	13	4

Tableau 14 Entrée « professeur » et nombre de citations selon les disciplines

Dans les disciplines français et mathématiques, les élèves évoquent plus fortement les professeurs (respectivement 20 et 18 fois). Cependant, cette évocation se fait d'une manière négative : professeur stricte, professeur s'énerve. De plus, pour les mathématiques et l'anglais, lorsque les élèves parlent du professeur, ils y associent le terme « expliquer » : « *prof qui explique mal* » (Landrine, n°201, à propos des mathématiques), « *super bien expliqué par la prof* » (Julie, n°112, à propos des mathématiques), « *si on comprend ce que le professeur explique* » (Jonathan, n°33, à propos de l'anglais). Cette particularité renvoie assurément à la nécessité de « comprendre » ces disciplines. À *contrario*, en EPS, le professeur est évoqué certes minoritairement mais d'une manière positive. Il s'agit d'un « *professeur est sympa* » (Maxime, n°47), d'un « *bon professeur* » et « *d'une maitresse que l'on attend* » (Isaïa, n°154).

2.3.9 Entrée « qualité faculté »

L'entrée « qualité faculté » consiste à des facultés / qualités scolaires / disciplinaires, ou des caractéristiques personnelles qui favorisent ou empêchent l'apprentissage (tableau 15).

Français		Mathématiques		Anglais		EPS	
Concentration	3	Etre logique	9	Etre bilingue	2	Condition physique	27
Volonté	3	Concentration	4	Etre réfléchi	2	Efforts	8
Attention	2	Motivation	3	Etre anglais	1	Force	7
Etre réfléchi	2	Intelligence	2	Attention	1	Etre sportif	6
Intelligence	1	Etre réfléchi	2	Confiance	1	Etre dynamique	5
Imagination	1	Esprit matheux	2	Concentration	1	Etre musclé	4
Engagement	1	Mémoire	2	Engagement	1	Energie	4
Motivation	1	Attention	1				
Total	14	Total	25	Total	9	Total	61

Tableau 15 Différentes qualités/facultés selon disciplines

En ce qui concerne les qualités/facultés les plus citées, il se trouve que le français, les mathématiques et l'anglais présentent des éléments communs. Ces éléments sont : la concentration, l'attention, la motivation, etc. À côté de cette ressemblance, les trois disciplines se différencient par des qualités qui leur sont propres. Ainsi, pour le français, l'imagination participe à des rédactions de textes. Être logique, avoir un esprit mathématique et suffisamment de mémoire (pour retenir des formules, des propriétés, etc.) sont des qualités spécifiques aux mathématiques. En anglais, les élèves citent le fait d'être bilingue, d'être confiant pour réussir à s'exprimer dans une langue étrangère.

Au contraire, l'EPS se distingue une fois de plus des trois autres disciplines. Ici, les qualités les plus mentionnées sont la bonne condition physique, être sportif, être musclé, avoir de la force. L'ensemble de ces éléments renvoie aux capacités corporelles que l'on a vues pour la réussite.

Par ailleurs, certaines qualités/facultés s'articulent étroitement aux contenus, et varient ainsi disciplinairement. De ce fait on relève le lien entre l'imagination et la rédaction en français, le rapport entre la mémoire et les propriétés en mathématiques, le rôle que tient la confiance au cours des activités orales en anglais. Et pour finir, la relation qu'il y a entre les capacités corporelles et la réalisation d'activités physiques en EPS. Le dernier point à souligner est que les qualités peuvent également varier en fonction des modalités de travail qui s'articulent aux contenus. De façon concrète, en EPS les élèves parlent, à ce propos, de l'esprit d'équipe (cité 2 fois).

Synthèse du chapitre VI «Le repérage des disciplines selon les élèves »

Dans ce chapitre, on voit que quelle que soit la discipline, les contenus sont les premiers éléments auxquels les collégiens se réfèrent pour repérer une discipline, comme à l'école primaire (Lahanier-Reuter, 2013 ; Hassan, 2013 ; Cohen-Azria, 2013).

L'analyse des premières références montre que les indicateurs sont construits il y a très longtemps, ce sont des contenus que les élèves ont connus à l'école primaire : le triplet conjugaison-grammaire-orthographe pour le français, le calcul et la géométrie pour les mathématiques, « courir » pour l'EPS, et « hello » pour l'anglais.

Généralement, le français est une discipline constitué de sous-domaines (conjugaison-grammaire-orthographe). Au niveau des contenus, on trouve une domination de la langue qui recouvre la conjugaison, l'orthographe et la grammaire, mais peu de vocabulaire. Ensuite on retrouve la lecture, la culture, la littérature et l'écriture. Au niveau des jugements de valeur, c'est une discipline plus négative (difficile, ennuyante, compliqué) que positive (importante, utile, facile). Peu de facultés/qualités sont évoquées pour le français, il s'agit essentiellement de la concentration, la volonté, l'attention et le fait d'être réfléchi. Le travail/exercice principal du français tient à la dictée et l'écrit, très peu de travail oral (débat) est évoqué. Le poids des professeurs est relativement important par rapport aux autres disciplines. En français, ce que l'on fait essentiellement c'est apprendre, lire, écrire. Et ce qu'on fait moins c'est comprendre.

Les mathématiques sont constituées de plus d'objets disciplinaires (chiffre, théorème, nombre, propriété fraction) que de domaines (calcul et géométrie). Mais le calcul a une domination absolue par rapport aux autres contenus. Comme le français, les mathématiques sont vues par les élèves plus négativement (difficile, ennuyante, compliqué) que positivement (important, utile). De même qu'en français, peu de facultés/qualités sont évoquées pour les mathématiques, il s'agit essentiellement d'être logique, de faire preuve de concentration et de motivation. Le travail/exercice principal des mathématiques consiste à résoudre des problèmes, faire des exercices et des devoirs de maison. Le poids du professeur est peu important mais les élèves attendent de lui qu'il explique bien. Dans cette discipline, ce que l'on fait essentiellement c'est calculer, apprendre et réfléchir.

En anglais, il existe un rapprochement très fort entre la discipline et le domaine du monde (la langue). L'importance de la langue est renforcée par l'évocation du vocabulaire et de la conjugaison. Le verbe comme contenu est important comme en français, cependant il s'agit pour l'anglais des verbes irréguliers. C'est une discipline où on se réfère principalement au Royaume-Uni, moins aux Etats-Unis, et très peu (au Canada) voire pas aux autres pays. En ce qui concerne le jugement de valeur, l'anglais est dit plus positif (importante, bien, utile) que négatif (ennuyante, difficile). Au niveau de facultés/qualités, l'anglais est la discipline qui évoque le moins : il s'agit d'être bilingue, d'être réfléchi. Le travail/exercice principal de l'anglais est peu cité, il tient à l'écriture et l'oral. Le poids des professeurs est peu prégnant, tout comme en mathématiques, l'élève demande à avoir un professeur qui explique bien. En anglais, comme en français, ce que l'on fait essentiellement c'est apprendre, avec par ailleurs une importance accordée à l'oral.

L'EPS est une discipline particulière, elle se différencie d'abord par les facultés/qualités qui y sont indispensables : la condition physique. Ensuite elle se spécifie par le fait qu'elle obtient des jugements positifs plus importants que des négatifs, et ses jugements sont uniques : fatigant, amusant, cool, défoulant, détente. Elle se distingue aussi par l'importance du travail en équipe. Le poids du professeur est moindre et cité d'une façon positive. En EPS, ce qu'on fait essentiellement c'est courir, pratiquer, se dépenser. Le fait d'apprendre et de comprendre n'y est pas considéré comme nécessaire. Toutefois, il y a des éléments communs entre l'EPS et les trois autres disciplines. Il s'agit d'abord de l'assimilation entre la discipline et un domaine du monde : les élèves mentionnent largement le sport pour l'EPS (comme le calcul et les mathématiques, la langue et l'anglais). Ensuite, la discipline de l'EPS, comme le français, est morcelée en domaines sportifs : acrosport, endurance, badminton, etc.

Chapitre VII

Les finalités des disciplines selon les élèves

Les finalités ou objectifs d'une discipline renvoient à des questions telles que « À quoi une discipline peut-elle servir ? », « Pourquoi enseigner une telle discipline à l'école ? ». La question des finalités est importante pour la didactique car une discipline scolaire « *comporte non seulement les pratiques enseignantes de la classe, mais aussi les grandes finalités qui ont présidé à sa constitution* » (Chervel, 1988, p.70). Une discipline doit répondre aux attentes des élèves, des parents et de la société. À ce propos, les textes officiels assignent à chaque discipline des objectifs et des finalités particulières, notamment par le biais du Socle commun (2006)¹ qui prescrit sept domaines de connaissances et compétences jugés indispensables pour garantir à tout élève d'« *accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* » (p.7).

Chez les chercheurs, « *l'identification, le classement et l'organisation des objectifs ou de ces finalités* » (Chervel, 1988, p.74) constituent un travail non négligeable. Par exemple, Chervel (1988), dans une perspective historique, répertorie les finalités religieuses, les finalités socio-politiques, la finalité psychologique, les finalités culturelles et les finalités de socialisation. Audigier (1995) distingue trois finalités de l'histoire et de la géographie : les finalités patrimoniales et civiques qui transmettent la représentation partagée du passé et du territoire, les finalités intellectuelles et critiques qui forment l'esprit critique, et les finalités pratiques qui favorisent la vie quotidienne et professionnelle. Reuter (2004) identifie, quant à lui, différentes visées de l'institution scolaire parmi lesquelles on peut citer : les visées intradisciplinaires (la transmission des savoirs propres à une discipline), les visées scolaires (ce qu'une discipline apporte à d'autres disciplines ou au cadre scolaire) et les visées extrascolaires (objectifs extrascolaires : citoyenneté, utilité professionnelle, épanouissement personnel, accès à la culture).

¹ Les connaissances et compétences qui composent le socle commun sont : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise de techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative.

Ma recherche vise également à identifier et classer les objectifs de la discipline, mais dans une perspective de construction et d'appropriation de la part des élèves : quels objectifs ces derniers attribuent-ils à une discipline ?

Pour obtenir des éléments de réponse à cette interrogation, j'ai posé deux questions aux élèves de troisième : « À ton avis, est-ce que le français/les mathématiques/ l'EPS/ l'anglais est/sont utile(s) à l'école ? » (Questions 18, 19, 20, 21 dans le questionnaire relatif à la conscience disciplinaire), ainsi que « À ton avis, est-ce que le français/les mathématiques/ l'EPS/ l'anglais est/sont utile(s) en dehors de l'école ? » (Questions 22, 23, 24, 25 du même questionnaire). Ces deux questions se basent sur les visées proposées par Reuter (2004) : pour une discipline, il existe certes des finalités liées à l'école, mais aussi d'autres visées relatives à l'extrascolaire. Ici, les élèves avaient à choisir une réponse parmi les propositions suivantes : « oui, très utile », « moyennement utile » et « non ou très peu utile », puis ils devaient justifier leur choix en répondant à la question « À quoi est-il/elle (sont-elles) utile(s), selon toi ? ».

Dans le texte qui suit, je présente d'abord les résultats obtenus à la question fermée relative aux finalités de chaque discipline. Ces résultats désignent les différents niveaux d'utilité des quatre disciplines. Ensuite, je développe les finalités des disciplines selon les élèves en construisant quatre catégories : la finalité intradisciplinaire, la finalité interdisciplinaire, la finalité scolaire, et la finalité extrascolaire. La troisième et dernière partie consiste à présenter les axes qui structurent l'inutilité, à savoir les raisons intradisciplinaires, le manque d'intérêt scolaire, les raisons liées à l'extrascolaire, ainsi que le rapport négatif.

1. Différents niveaux d'utilité des disciplines

La première étape d'analyse tient au dénombrement des réponses fermées à la question « À ton avis, est-ce que le français/les mathématiques/ l'EPS/ l'anglais est/sont utile(s) à l'école ? ». Ce dénombrement comprend tous les choix en tant que tels, c'est-à-dire lorsque certains élèves ont coché deux choix, par exemple « moyennement utile » et « non ou peu utile », je prends en compte ces deux choix. Le recensement ainsi effectué a permis d'établir le tableau 1 ci-dessous.

	Français	Mathématiques	Anglais	EPS
Très utile	76%	54%	72%	34%
Moyennement utile	19%	33%	19%	33%
Peu ou non utile	5%	13%	9%	34%
Total	100%	100%	100%	100%

Tableau 1 : Niveaux d'utilité des disciplines à l'école

Il apparaît que le français est jugé très utile par 76% des élèves, l'anglais vient en seconde position avec 72% de réponses. Loin derrière, on trouve les mathématiques avec 54% et enfin l'EPS ferme la marche avec 34%.

À l'échelle des disciplines dites « moyennement utile », les mathématiques et l'EPS viennent au premier rang avec toutes les deux 33% de choix. Et le français et l'anglais obtiennent ici 19% des choix.

Au niveau de « peu ou non utile », l'EPS remporte le nombre le plus élevé avec 34%, ensuite ce sont les mathématiques avec 13% des choix, et après l'anglais 9%, et finalement le français 5%.

Ces résultats montrent que le français et l'anglais sont des disciplines considérées par les collégiens comme étant très utiles à l'école. Le niveau d'utilité des mathématiques à l'école est estimé moins important que celui des deux premières disciplines ; tandis que l'EPS apparaît comme étant la moins utile à l'école des quatre disciplines abordées.

S'agissant de l'utilité en dehors de l'école, quelques variations sont à relever au niveau des disciplines (tableau 2).

	Français	Mathématiques	Anglais	EPS
Très utile	64%	33%	64%	38%
Moyennement utile	24%	38%	24%	27%
Peu ou non utile	12%	29%	12%	35%
Total	100%	100%	100%	100%

Tableau 2: Niveaux d'utilité des disciplines hors de l'école

Il ressort du tableau ci-dessus (tableau 2) qu'avec 64% de choix, le français et l'anglais restent les disciplines jugées très utiles même au niveau extrascolaire. L'EPS occupe le deuxième rang mais présente un grand écart avec les premières citées (38% de choix). Enfin, le pourcentage de choix le moins élevé est celui des mathématiques (33%).

Pour l'item « moyennement utile » en dehors de l'école, ce sont les mathématiques qui arrivent en première position avec 38% de choix, ensuite on a l'EPS (27%), et enfin le français et l'anglais (tous deux 24%).

En ce qui concerne le classement des disciplines à l'item « peu ou non utile » hors de l'école, l'EPS occupe la première place avec 35% de choix, ensuite ce sont les mathématiques (29%), et pour terminer le français et l'anglais (tous deux 12%).

Ainsi, pour les collégiens, le français et l'anglais sont plus utiles en dehors de l'école que les mathématiques et l'EPS.

Si ces résultats (niveaux d'utilité en dehors de l'école) se rapprochent de ceux obtenus à propos de l'utilité à l'école, deux différences méritent tout de même d'être notées.

Premièrement, à l'item « très utile », les scores obtenus sont légèrement en baisse : on passe pour le français de 76% à 64%, pour l'anglais de 72% à 64%, et de 54% à 33% pour les mathématiques. À l'inverse, les pourcentages enregistrés au choix « peu ou non utile » augmente pour toutes les quatre disciplines : on passe pour le français de 5% à 12%, pour les mathématiques de 13% à 29%, pour l'anglais de 9% à 12%. Ainsi, d'une manière générale, les disciplines sont jugées plus utiles à l'école que dans le contexte extrascolaire. Cette tendance est plus marquée pour les mathématiques. En effet, le niveau d'utilité de cette dernière en dehors

de l'école, comparativement à son utilité en milieu scolaire, passe pour l'item « très utile » de 54% à 33%, alors que le pourcentage obtenu à l'item « peu ou non utile » passe de 13% à 29%.

La deuxième différence concerne la discipline EPS. Si les niveaux d'utilité du français, des mathématiques et de l'anglais connaissent une baisse hors de l'école, le pourcentage de choix effectivement obtenu par l'EPS à l'item « très utile » en milieu extrascolaire est pourtant en légère hausse par rapport à celui relatif à l'école (38% contre 34%). Alors que l'augmentation du pourcentage à l'item « peu ou non utile » est la plus faible de toutes. Il en découle que le niveau d'utilité de l'EPS est plus important en dehors de l'école.

En résumé, les élèves de troisième considèrent le français et l'anglais comme des disciplines d'une grande utilité et cela quel que soit le lieu social. L'EPS est estimée moins utile à l'école qu'en dehors de l'école. Et, l'utilité des mathématiques est plus importante à l'école qu'en milieu extrascolaire.

Pourquoi existe-t-il différents niveaux d'utilité des quatre disciplines ? De quelles justifications usent les élèves pour dire qu'une discipline est très utile, moyennement utile ou très peu utile ? Dans les paragraphes suivants, j'analyse les justifications des élèves de troisième afin de connaître les raisons de leurs choix.

2. Précisions méthodologiques relatives à l'analyse des justifications des élèves

Avant de présenter les résultats, je précise quelques choix méthodologiques liés à l'analyse des réponses données par les élèves :

- Le regroupement des réponses en deux modalités : « finalités à l'école » et « finalités en dehors de l'école » ;
- Le non traitement des justifications relatives à l'item « moyennement utile » en tant que telles ;
- La méthode d'analyse des justifications apportées au choix de l'item « peu ou non utile » ;

- La méthode de constructions des catégories de finalités.

2.1 Regrouper les justifications données en deux modalités : finalités à l'école et finalités hors l'école

Pour analyser les explications portant sur les finalités des disciplines, j'ai regroupé les réponses à deux questions « À quoi le français/les mathématiques/l'EPS/l'anglais est/sont utile(s) à l'école ? » et « À quoi le français/les mathématiques/l'EPS/l'anglais est/sont utile(s) en dehors de l'école ? ». Ces interrogations avaient initialement pour objectif de connaître respectivement les finalités à l'école et celles en dehors de l'école.

Cependant, suite à deux constats j'ai décidé d'analyser les réponses auxdites questions ensemble.

Premièrement, une partie des élèves ont répondu de manière identique lorsqu'ils justifient l'utilité scolaire et extrascolaire des disciplines. En effet, pour répondre à des questions sur l'utilité extrascolaire, les élèves ont écrit « pareil que la question 18 (ou 19/20/21, c'est-à-dire des questions portant sur les finalités à l'école)².

Deuxièmement, à la lecture des réponses données par certains élèves, il est apparu que ces derniers ne faisaient pas de distinction entre « à l'école » et « hors de l'école ». Ils ont justifié l'utilité scolaire d'une discipline en ayant recours à des raisons extrascolaires. Par exemple, pour répondre à la question « À quoi le français est utile à l'école ? », Ludivine (n°115) dit : « *le français on en aura besoin tout au long de notre vie.* », Omar (n°124) évoque : « *le français ... servira beaucoup pour les papiers administratifs* », ou encore la réponse de Kevin (n°147) : « *ça nous sert pour notre travail plus tard* ». Et, à propos des finalités des mathématiques à l'école, Louise (n°30) dit : « *moyennement utile, tout dépend du métier qui en suit* », Laetitia (n°49) cite : « *Elles permettent de résoudre tous les problèmes de la vie* ».

² Voir par exemple les questionnaires de Rosalie (n°60), Quentin (n°37), Léo (n°83), Sasha (n°117), etc.

quotidienne », Brandom (n°127) « *très utiles, car sans cela on ne pouvait pas construire des bâtiments* », etc. Toutes ces réponses : « tout au long de notre vie », « papiers administratifs », « pour notre travail plus tard », « métier », « la vie quotidienne », « construire des bâtiments » font évidemment référence aux finalités en dehors de l'école. Il m'a, de fait, semblé plus pertinent d'analyser l'ensemble des réponses indépendamment de la présence du critère « à l'école » et « hors de l'école » dans les questions.

2.2 Séparer les réponses justifiant le choix de l'item « moyennement utile »

L'autre point à relever est relatif au choix de la réponse « moyennement utile ». Les élèves ayant opté pour cette réponse la justifient en adoptant deux stratégies. Certains expliquent en quoi consiste l'utilité de la discipline qualifiée de « moyennement utile ». Par exemple, Antoine (n°74) affirme que l'EPS est jugée moyennement utile à l'école parce qu'« *il nous tient en forme* ». Cette raison est aussi donnée pour justifier le niveau d'utilité très élevé de cette discipline³. Tandis que d'autres expliquent pourquoi elle n'est utile que moyennement. Par exemple, Zakia (n°118) déclare que les mathématiques sont moyennement utiles à l'école « *parce qu'on ne va pas utiliser Thalès, Pythagore ou cosinus plus tard* ». Ainsi, il s'avère que les mathématiques n'ont été jugées que moyennement utiles à cause des contenus listés, contenus dont se servent les élèves pour justifier la non-utilité de ladite discipline⁴. De ce fait, je regroupe ces contenus avec d'autres qui ont été utilisés pour justifier l'inutilité de la discipline.

En somme, énoncer les raisons qui font qu'une discipline soit « moyennement utile » revient soit à dire pourquoi cette discipline est utile mais pas suffisamment, soit pourquoi elle n'est pas du tout utile. Je différencie donc ces deux types de réponses en les mettant soit dans des justifications de l'utilité des disciplines, soit dans des justifications relatives à leur inutilité.

³ Par exemple, « *très utile pour garder la forme* » (Jodie, n°91), « *très utile pour rester en forme* » (Wabild (n°163), etc.

⁴ Par exemple, « (non ou peu utile, car) ça sert à rien de savoir calculer le cosinus d'un angle » (Lucas, n°46).

2.3 Traitement des justifications du niveau « peu ou non utile » des disciplines

La plupart du temps, les réponses données par les élèves pour justifier du niveau « peu ou non utile » d'une discipline sont conformes à la question posée. Pour le français, par exemple, on a des réponses telles que « *on n'a pas besoin de savoir trouver un adjectif ou un verbe dans une phrase* » (Brilel, n°138), « *on ne parle pas au subjonctif* » (Brayan, n°123). Ici le français est peu ou non utile parce que « trouver un adjectif ou un verbe dans une phrase » et « subjonctif » sont inutiles selon les élèves. Autrement dit, il y a des contenus ou *faire* qui rendent la discipline inutile aux yeux des collégiens.

Cependant, comme pour les justifications relatives au niveau moyennement utile, certains élèves ont recours à des explications positives. Par exemple, pour les mathématiques, (Zakouia, n°162) dit : « *non ou très peu utile, juste pour calculer les dépenses* ». Il ressort de cette phrase que les finalités des mathématiques ne résident que dans le fait de pouvoir calculer les dépenses, tout ce qui est enseigné en plus semble sans intérêt.

Par conséquent, les explications relatives au choix de l'item « peu ou non utile » se situent tantôt du côté des justifications de l'utilité des disciplines, tantôt avec celles portant sur leur inutilité.

2.4 Constitution des catégories des finalités de la discipline

C'est à partir de leur sens que les réponses des élèves, visant à justifier l'utilité des disciplines, ont été réparties. Après analyse, il est apparu que les élèves voient dans les disciplines cinq groupes de finalités. Il s'agit de la finalité intradisciplinaire, de la finalité interdisciplinaire, de la finalité scolaire, de la finalité extrascolaire, et de ce que j'appelle le rapport/regard positif. Il est à noter que les justifications d'une discipline utile ne mettent pas seulement en relief ce qu'elle peut apporter aux élèves, ni l'intérêt qu'elle suscite. Il s'agit aussi et simplement de rendre compte du rapport positif que l'élève entretient avec celle-ci. Par exemple, pour certains collégiens, l'EPS « *est très utile parce que j'adore ça* » (Lou Ann, n°39), les mathématiques sont utiles parce que « *c'est fondamentale* » (Alexis, n°61) et « *indispensable* » (Marine, n°110).

Mon étude se concentre sur les finalités que les élèves attribuent à une discipline, le regard/rapport positif ne sera pas traité ici⁵.

2.4.1 Finalité intradisciplinaire

Elle correspond au fait qu'une discipline permet d'apprendre des savoirs et savoir-faire, de forger certaines qualités que les autres disciplines ne favorisent pas. Cette finalité découle du caractère spécifique des contenus propres à chaque discipline. Ainsi, le français est utile parce qu'il permet de « *savoir conjuguer et de bien écrire sans faire de fautes d'orthographe* » (Angélique, n°185), « *pour apprendre à bien s'exprimer et à comprendre des livres* » (Zakia, n°118). Les mathématiques sont utiles parce que « *ça nous apprend à calculer des choses, comment faire, etc.* » (Léa, n°48), « *ça développe une façon de raisonner, de rester dans une logique* » (Samuel, n°135). L'EPS est utile, « *car ça nous permet d'être plus endurant* » (Mathieu, n°77), elle permet d'« *apprendre à savoir faire ceci ou cela dans tel ou tel sport* » (Mathias, n°18). Et grâce à l'Anglais, « *on découvre une autre langue que la nôtre* » (Suzon, n°155).

2.4.2 Finalité interdisciplinaire

Ce qu'on apprend au sein d'une discipline est susceptible de faciliter les apprentissages dans une autre discipline. C'est donc la contribution aux autres disciplines que les élèves jugent une discipline utile ici. Par exemple, le français aide à « *savoir écrire bien dans les autres matières* » (Maxence, n°76), les mathématiques sont utiles « *pour les matières scientifiques* » (Zakouia, n°162).

2.4.3 Finalité scolaire

Les élèves parlent de la contribution d'une discipline à la performance scolaire (aux examens, au brevet), à l'orientation, ainsi qu'à l'ambiance de l'école. À titre d'exemple, je relève que les mathématiques servent à « *avoir une bonne moyenne en maths* » (Sarah, n°131) et l'EPS permet de « *passer de bon temps* » (Isaïa, n°154).

⁵ Mais les données se trouveront tout de même dans l'annexe 9.

2.4.4 Finalité extrascolaire

Les finalités d'une discipline ne concernent pas seulement l'école. Ses visées peuvent excéder l'institution à court, moyen ou long terme. Par exemple, des élèves déclarent à propos du français que : « *nous utiliserons cette langue (le français) même au lycée et à l'université, tout ce qu'on a appris est réutilisé* » (Maxime, n°47) ; pour l'anglais Céline (n°119) affirme que « *si on visite l'Angleterre, on peut parler avec des gens* ». S'agissant des mathématiques elles apparaissent utiles « *lorsqu'on fait des choses de la vie quotidienne : les courses avec les réductions, payer les impôts* » (Julie, n°112). L'ensemble de ces justifications mettent l'accent sur les finalités dans un contexte extrascolaire. Et souvent, ce sont les contenus afférents à une discipline qui peuvent se révéler utiles pour la vie hors de l'école (voir 2.6). À cet effet, je distingue cinq finalités extrascolaires :

A. Intégration et identité

Une discipline est susceptible de favoriser l'intégration au sein de la société, et la construction d'une identité patrimoniale, par exemple le français est très utile parce que « *c'est la langue de mon pays* » (Bastien, n°98).

B. Utilité quotidienne

La discipline est utile dans la vie de tous les jours. Par exemple, les mathématiques sont utiles parce que « *lorsqu'on fait des courses les maths sont importants pour ne pas se faire avoir* » (Erika, n°205), l'anglais sert « *pour aider les personnes étrangères qui se retrouvent dans la rue* » (Suzon, n°155), l'EPS est utile pour la santé. Mais, les élèves ne précisent pas toujours comment et pourquoi une discipline est utile au quotidien, par exemple, le français est utile, « *car on en a besoin dans la vie quotidienne* » (Antoine, n°74).

C. Intérêt professionnel

Une discipline peut marquer le début d'un métier, elle aide à exercer tel ou tel type de travail, ou tout simplement permet d'accéder à un métier. Par exemple, l'anglais sera utile si « *on travaille à l'aéroport ou agence de voyage* » (Yonès, n°93), le français servira « *pour les entretiens d'embauche plus tard* » (Gaël, n°82), les mathématiques seront utiles « *si on veut*

travailler dans la comptabilité » (Antoinelle, n° 78), et l'EPS est utile pour « *ceux qui se lancent en carrière sportive* » (Laetitia, n° 49).

D. Héritage culturel

Une discipline est un moyen de transmettre la culture et la connaissance indispensable, et elle permet d'acquérir des savoirs qu'on peut transmettre aux autres (enfant, famille). Par exemple, « *sans le français il n'y aurait pas de civilisation* » (Brandon, n° 127), « *pour notre vie d'adulte nous sommes à aider nos enfants plus tard* » (le français) (Timothée, n° 136), « *on a besoin des maths pour tout, pour aider nos sœurs, frères, nos enfants plus tard* » (Lou Ann, n° 39).

E. Poursuite des études

Une discipline garantit la poursuite d'études ultérieures, comme les mathématiques qui sont utiles « *pour une filière* » (Quentin, n° 26), l'EPS qui sert à « *ceux qui veulent partir dans des études sportives* » (Manon, n° 55).

2.5 Constitution des catégories de l'inutilité de la discipline

Les justifications portant sur le caractère inutile des disciplines ont été catégorisées en cinq groupes : raisons intradisciplinaires, manque d'intérêt scolaire, raisons liées à l'extrascolaire, le rapport négatif, et un mauvais professeur.

2.5.1 Raisons intradisciplinaires

Ici, l'inutilité d'une discipline découle de la discipline elle-même, c'est-à-dire soit de ses contenus, soit de sa mise en œuvre (pratiques d'apprentissage et d'enseignement), soit des difficultés qu'elle pose.

A. *Contenus inutiles*

J'ai constaté que les élèves ne voient pas la valeur de certains contenus ni celle du *faire* qui y est associé. Par exemple, pour le français, les figures de styles ou le fait de « savoir trouver un adjectif dans une phrase » sont jugés inutiles.

B. *Absence de contenus (nouveaux)*

Pour les élèves, une discipline est inutile parce qu'elle manque de nouveaux contenus ou de contenus plus avancés. Par exemple, Précilia (n°208) déclare à propos du français : « *chaque année les profs nous disent la même chose* ».

Je tiens à souligner qu'il m'a été difficile de distinguer des propos relatifs aux « contenus inutiles » de ceux qui concernent l'« absence de contenus », notamment, dans les cas où les élèves énoncent leurs justifications en ayant recours à l'expression « je sais déjà... ». Par exemple, en mathématiques « je sais déjà à calculer »; en français « je sais déjà à parler le français »; ou encore en EPS « je sais déjà à courir ». Dans le « je sais déjà », il y a une réduction des contenus, c'est-à-dire ce que les élèves perçoivent comme des contenus ne sont que « parler », « calculer » et « courir ». De ce fait, apprendre à parler, à calculer et à courir ne leur paraît plus utile. Cependant, il existe une autre façon d'interpréter ces réponses. Puisque l'on sait déjà parler, calculer et courir, il serait intéressant d'apprendre d'autres choses ou de s'arrêter simplement⁶. « Je sais déjà » est donc susceptible d'exprimer un mécontentement à propos de la présence de contenus récurrents, ce qui dénote, en quelque sorte, un manque de contenus plus complexes et plus avancés, ou plus utiles/intéressants, etc.

Au regard de l'ensemble des justifications données par les élèves, j'ai pris la décision de considérer que l'expression « je sais déjà » témoigne plus d'une perception limitée des contenus. Il apparaît que les collégiens réduisent les contenus d'enseignement à ce qu'ils perçoivent comme des contenus récurrents et datant d'il y a quelques années déjà. Ceci est lié au fait qu'il existe dans les pratiques d'enseignement, du moins dans les prescriptions scolaires (B.O. 2007,

⁶ A ce propos, Anaïs, (n°187) déclare par exemple, le français est inutile « *à partir du moment où on sait écrire, lire et parler* »

2008), une construction progressive articulée à une mémorisation des savoirs. En mathématiques, par exemple, «*les concepts, les connaissances et les méthodes s'élaborent et s'organisent progressivement à partir des savoirs antérieurs* » (B.O., p.11), donc «*Il est nécessaire d'entretenir les capacités développées dans les classes antérieures, indispensables à la poursuite des apprentissages* » (idem, p10), et l'un des moyens pour y parvenir consiste à effectuer des «*révisions systématiques* » (idem, p10). La mise en place de ce principe de construction progressive et de mémorisation des savoirs, par le biais de révisions systématiques, peut être perçue par les élèves comme une répétition des contenus qu'ils finissent par juger inutiles.

C. Raisons liées à l'apprentissage

C'est lorsque les élèves déclarent qu'ils n'apprennent pas dans la classe ou ils ne comprennent pas certaines formes d'apprentissage, par exemple Anaïs déclare (n°187) «*Je vois pas où est l'intérêt d'écouter des livres, etc.* ».

D. Raisons liées à l'enseignement

Pour certains élèves, l'inutilité est liée aux pratiques d'enseignement. Ils estiment par exemple, que «*beaucoup de choses sont en trop dans les cours (du français)* » (Isaïa, n°154).

E. Difficultés de compréhension

La discipline est inutile parce qu'elle est difficile, complexe à comprendre.

2.5.2 Manque d'intérêts scolaires

Les élèves trouvent les disciplines inutiles lorsqu'elles ne servent pas à augmenter leurs moyennes ou pour l'orientation.

2.5.3 Raisons liées à l'extrascolaire

Plusieurs raisons sont évoquées ici : sans intérêt pour le quotidien, sans intérêt professionnel, sans intérêt pour la poursuite des études, ainsi que la tension avec le monde extérieur.

- A. *Sans intérêt quotidien* : Une discipline est inutile dans la vie courante, cette raison est fortement liée aux contenus appris dans la classe.
- B. *Sans intérêt professionnel* : La discipline ne sert pas à trouver un travail dans le futur ou à exercer un métier précis.
- C. *Sans intérêt pour les études à venir* : La discipline est inutile pour les études que l'élève se destine à suivre dans l'avenir.
- D. *Tension avec le monde extérieur* : Il existe un clivage entre la discipline à l'école et le monde de référence en dehors de l'école, ce qui amène par exemple des élèves à penser que l'EPS n'est pas le vrai sport (Nathan, n° 38).

2.5.4 Rapport/regard négatif

L'élève entretient une relation négative avec une discipline en déclarant « je n'aime pas », « c'est ennuyeux », « c'est nul », etc.

2.5.5 Mauvais professeur

La discipline est jugée inutile à cause de la personne chargée de son enseignement. Par exemple, « *Les profs (de l'EPS) ne sont jamais là* » (Paignat, n° 84)

3. Finalités d'une discipline

Qu'est-ce qui rend une discipline utile ? Quelles finalités les élèves attribuent-ils à une discipline ? J'analyserai les réponses des élèves en prenant les catégories construites en 2.4.

3.1 Finalité intradisciplinaire

Ici mon regard porte sur l'objectif interne des disciplines, c'est-à-dire la transmission du savoir et du savoir-faire sur lesquels les élèves s'appuient pour justifier l'utilité d'une discipline.

3.1.1 Finalité intradisciplinaire du français : savoir parler

En français, les savoir ou savoir-faire jugés utiles ont été regroupés en domaines d'étude, comme ce fut le cas pour les déclarations d'élèves relatives aux contenus appris importants, aux contenus à saisir pour la réussite, et aux contenus-indicateurs d'une discipline (tableau 3).

Domaine d'étude	Nombre de citations
Oral	115
Étude de langue	49
Écriture	28
Culture	17
Lecture	16
Autres	12
Total	237

Tableau 3 Finalité intradisciplinaire du français

Il ressort des propos des élèves de troisième que la première finalité du français réside dans l'apprentissage de l'oral (115 citations) : il sert à parler (savoir parler) (60+18 citations), à s'exprimer (15 citations), à communiquer (3 citations), etc.

Ensuite, avec un écart remarquable, le français permet d'acquérir des connaissances linguistiques : maîtrise de la langue (18 citations), orthographe (14 citations), conjugaison (7 citations), vocabulaire (5 citations) et grammaire (5 citations).

L'écriture vient en troisième position (28 citations) : le français permet de savoir écrire (25 citations), de savoir rédiger (1 citation), etc.

Après, le français est une discipline servant à avoir de la culture/culture générale (17 citations).

Et enfin, le français permet d'améliorer la lecture : savoir lire (5 citations), savoir analyser (3 citations), comprendre des textes/livres (4 citations), etc.

Les élèves citent également des termes plus généraux ou plus rares, tels que le français sert à se cultiver, à savoir des connaissances, à découvrir des choses, à purifier l'esprit, etc. (autres : 12 citations).

Si l'objectif du français correspond avant tout à l'apprentissage de l'oral, il est énoncé cependant d'une manière assez globale. On y retrouve surtout le fait de «savoir parler », «savoir exprimer », «savoir communiquer », etc.⁷, et rarement des contenus portant sur le débat⁸ par exemple, qui est pourtant préconisé dans les B.O. de troisième.

Aussi, il paraît exister une divergence entre les contenus que les élèves déclarent avoir appris et les contenus-utiles, car l'oral est souvent présenté comme un contenu dont les élèves sont très peu conscients (Reuter, 2007 a; Hassan, 2013 ; ici même chapitre IV «contenus importants »).

Toujours à propos de la différence entre les contenus importants appris et les contenus-utiles, on constate ici l'augmentation du domaine de l'oral, la forte baisse de la lecture, et une plus grande importance accordée à l'écriture qu'à la lecture. Il semble que pour les élèves de troisième, les contenus appris et les contenus utiles sont divergents : les contenus appris d'important en troisième ne sont pas toujours utiles, et les contenus jugés utiles ne correspondent pas toujours aux contenus appris actuellement. On se demanderait alors ce que représente par exemple la lecture analytique, qui est déclarée par les élèves comme étant un contenu appris d'important.

Encore, au niveau de la finalité intradisciplinaire du français, les consciences disciplinaires de l'école primaire et de troisième sont assez clivantes : pour les premiers, le français sert plus particulièrement à savoir écrire (Hassan, 2013), alors que pour les deuxièmes c'est à savoir parler.

⁷ Sauf quelques élèves qui ont ajouté « mieux », « bien » ou « correctement » : le français permet de mieux/bien parler, de parler correctement.

⁸ Seulement deux élèves parlent d'« argumenter », un élève cite le mot « débattre ».

Une autre remarque porte sur le domaine de l' « étude de la langue ». Il semble que la dimension normative du français est toujours insistée par les élèves, car éviter des fautes d'orthographe est la forme la plus évoquée pour le sous-domaine d'orthographe (12 citations sur 14) : « écrire sans fautes », « éviter des fautes », « ne pas faire des fautes », « savoir écrire sans faute d'orthographe »...

3.1.2 Finalités intradisciplinaires des mathématiques : savoir compter/calculer

Les finalités intradisciplinaires des mathématiques se sont catégorisées en neuf groupes (tableau 4 ci-dessous).

Mathématiques servent à ...	Nombre de citations
Savoir calculer/compter	89
Connaitre des opérations	17
Réfléchir/comprendre	6
Connaitre des nombres	4
Etre logique	4
Apprendre le calcul mental	2
Connaitre la table de multiplication	1
Apprendre la géométrie	1
Autres	13
Total	137

Tableau 4 Finalités intradisciplinaires des mathématiques

En mathématiques, c'est dans les apprentissages de savoir calculer/compter que leur finalité est massivement perçue par les élèves de troisième (citée 89 fois). Avec un écart remarquable, il apparaît deuxièmement que cette discipline est nécessaire pour acquérir des connaissances liées à la réalisation des quatre opérations : savoir diviser (citée 4 fois), savoir multiplier (citée 7 fois), savoir soustraire (évoquée 3 fois) et savoir additionner (2 fois) ; à cela s'ajoute une seule opération complexe : savoir factoriser (citée 1 fois). Outre ces connaissances axées sur les nombres (fraction, pourcentage, sens de nombre) (4 citations), les collégiens considèrent que la discipline des mathématiques permet de réfléchir (évoquée 2 fois), de raisonner (2 fois), d'entraîner le cerveau (1 fois), de comprendre le monde (1 fois), et d'avoir un esprit logique (citée 4 fois). Le calcul mental (2 citations), la table de multiplication (1 citation), ainsi que la géométrie (calculer les figures) (1 citation) sont quant à eux très peu évoqués.

Parmi les finalités intradisciplinaires des mathématiques, on peut voir une concentration absolue sur la maîtrise des calculs : savoir compter, des opérations, calcul mental, table de multiplication. La place primordiale de savoir calculer/compter peut se résumer au discours d'Heather (n°193) : «*si tu sais compter, soustraire, additionner, multiplier, diviser, tu connais tous au maths* ». Ces contenus constituent également, pour les élèves, les premiers contenus à saisir pour réussir les mathématiques (voir chapitre réussite), ainsi que la première référence de la discipline (voir chapitre référence). Mais, ils sont très éloignés des contenus appris importants, que sont la factorisation, la géométrie et des opérations complexes.

Aussi, je constate une ancienneté des contenus⁹. En effet, presque tous les contenus utiles des mathématiques relèvent de l'école primaire. Il n'y a pas de contenus du collège, *a fortiori* des contenus de troisième (sauf la factorisation qui n'est citée qu'une seule fois). Sachant que ce qui rend les mathématiques utiles ce sont des contenus anciens et «basiques », on peut se demander, comme pour le français, si les collégiens sont capables de percevoir l'objectif de ce qu'ils apprennent actuellement. J'y reviendrai dans la partie « mathématiques inutiles » (4.4.1 B).

3.1.3 Finalités intradisciplinaires de l'EPS : faire du sports et savoir courir

Les finalités intradisciplinaires de l'EPS sont regroupées en six catégories (tableau 5 ci-dessous).

	Nombre de citations
Sport	19
Course	15
Construction de soi	6
Autres objets	4
Culture	1
Autre	1
Total	46

Tableau 5 : Finalités intradisciplinaires de l'EPS

Pour les élèves de troisième, ce qui rend l'EPS utile c'est le fait qu'il s'agit d'une discipline permettant de faire des sports /activités physiques et de connaître les sports (19 citations). Elle sert ensuite à faire des courses (endurance, demi-fond), à savoir courir, et à être endurant (15

⁹ Je reste sur le discours explicites des élèves, sans prendre en compte le sens implicite.

citations). Après, dans une moindre mesure, l'EPS sert à avoir confiance en soi, avoir l'esprit d'équipe, avoir la stratégie, il s'agit ici de ce que j'appelle « construction de soi » (6 citation), c'est-à-dire, si j'emprunte le terme du Bulletin Officiel (2008), la construction d'un élève plus autonome, plus responsable (p.1, p.2). L'EPS favorise en outre l'apprentissage d'autres objets (4 citations) : leçon de vie, réflexe, etc. Ainsi que l'accès à la culture de sport (1 citation).

Contrairement au français et aux mathématiques dont les élèves évoquent les contenus utiles d'une manière économique et globale (par exemple « savoir parler » pour le français, et « savoir compter » en mathématiques), les propos relatifs aux contenus de l'EPS sont plus explicites. Lorsque les collégiens parlent du sport, ils apportent des précisions sur la façon dont ce dernier est pratiqué ils établissent aussi le lien possible entre celui-ci et des activités extrascolaires : « apprendre à savoir faire ceci ou cela dans tel ou tel sport » (Mathias, n°18), « car ça permet de garder une activité physique régulière » (Nicolas, n°107), « si on fait un autre sport en dehors, on peut s'être entraîné au collège, à l'école » (Lucas, n°46). S'agissant de la leçon de vie, Guillaume (n°141) donne comme exemple que « la boxe sert à rester calme lors d'un affrontement ».

Il est à noter d'ailleurs que les autres domaines sportifs ont disparu à l'exception du sport et de la course. On ne voit effectivement plus l'acrosport, le badminton, ou l'escalade, des domaines largement cités parmi les contenus appris importants. En même temps, il apparaît une forte convergence entre les contenus utiles et les contenus-indicateurs de la discipline, ainsi que des contenus à saisir pour la réussite : le sport et la course jouent un rôle déterminant à ces trois niveaux.

3.1.4 Finalités intradisciplinaires de l'anglais : savoir parler

Le regroupement des finalités intradisciplinaires de l'anglais fait référence aux domaines d'étude, les finalités résident ainsi dans l'apprentissage de l'oral, de la langue, de la culture et de la lecture (tableau 6).

Domaines d'étude	Nombre de citations
Oral	84
Langue	14
Culture	3
Lecture	2
Autre	3
Total	106

Tableau 6 Finalités intradisciplinaires de l'anglais

En ce qui concerne l'anglais, la finalité intradisciplinaire consiste principalement en la communication orale (84 citations) : l'anglais sert à apprendre à parler (62 citations), à communiquer (14 citations), et à comprendre/à être compris (7 citations), etc.

La discipline anglais permet ensuite d'apprendre la langue (nouvelle langue, langue étrangère, une autre langue, anglais) (14 citations) par le biais de deux contenus mentionnés : l'orthographe (cité 1 fois) et le vocabulaire (1 citation).

En outre, et très minoritairement, elle favorise l'accès à une culture générale (3 citations) et à la lecture (lire) (2 citations).

Les contenus jugés utiles en anglais sont relativement réduits par rapport au français et aux mathématiques, seulement 106 citations ont été dénombrées. Et, l'utilité se concentre quasiment sur le domaine de l'oral. Ceci fait écho à la déclaration sur les contenus appris d'important dans laquelle on a vu que « parler » tient la première place parmi tous les *faire* de la discipline ; ainsi que sur les contenus à saisir pour la réussite vu que là aussi l'oral constitue la première raison. Dans le même temps, je note la présence d'un abaissement du niveau d'utilité de l'étude de la langue par rapport à ce qui était mentionné au sujet des contenus appris importants. Ici, ce sont les termes « langue » et « anglais » qui sont évoqués de manière quasi exclusive. On ne voit pas « grammaire », « conjugaison », ni les divers temps cités largement dans les contenus appris. Ajoutons à cela la disparition ou quasi disparition d'autres domaines comme l'écriture et la lecture. Il semble que ces contenus ne soient pas utiles aux yeux des élèves.

Au vu de tous ces résultats, il apparaît que la finalité intradisciplinaire se distingue d'une discipline à l'autre par les savoirs et savoir-faire propres à chacune. Le français sert à parler, à maîtriser et à écrire cette langue. Les mathématiques aident à calculer, et l'EPS à faire des sports. Quant à l'anglais, le contenu jugé le plus important tient à l'oral. Ces contenus montrent que,

du point de vue des élèves, la finalité intradisciplinaire revêt un caractère majoritairement pragmatique : il s'agit de parler en français et en anglais, de calculer en mathématiques, et de faire des sports et courir en EPS. Autant de savoir-faire et de savoirs dont l'enseignement et l'apprentissage remontent cependant à la période où les élèves fréquentaient l'école primaire.

3.2 Finalités interdisciplinaires/transdisciplinaires

La finalité interdisciplinaire ou transdisciplinaire correspond au fait qu'une discipline peut contribuer à l'apprentissage des autres disciplines. Il s'agit d'une finalité très peu perçue par les élèves (tableau 7).

Disciplines	Nombre de citations
Français	6
Mathématiques	4
EPS	0
Anglais	0
Total	10

Tableau 7 Finalité interdisciplinaire des disciplines

D'après le tableau 7 ci-dessus, parmi les quatre disciplines, le français contribue le plus aux autres disciplines (cité 6 fois), ensuite ce sont les mathématiques (4 citations). L'EPS et l'anglais ne sont pas forcément utiles à d'autres disciplines (0 citation).

La discipline français est au service de l'ensemble des disciplines. Il est effectivement indispensable de « *savoir bien écrire dans les autres matières* » (Maxence, n°76), sachant que « *dans toutes les matières, on parle et écrit français* » (Axel, n°114), et « *dans toutes les matières il faut rédiger* » (Rodolf, n°29), et que « *dans toutes les matières il (le français) est présent* » (Madeleine, n°23). Ainsi, la contribution interdisciplinaire du français, selon les élèves de 3^{ème}, consiste ici aussi en lecture, en oral, et en rédaction.

Les mathématiques, quant à elles, se révèlent utiles pour les matières scientifiques (cité 1 fois), la science (évoqué 1 fois) et pour la technologie (1 citation), et c'est « *l'une des bases à connaître pour faire d'autres études* » (Inès, n°186).

3.3 Finalité scolaire

La finalité scolaire d'une discipline désigne la contribution de celle-ci à la performance disciplinaire, à la réussite scolaire et à une bonne ambiance dans la classe et à l'école. Cette finalité varie sensiblement selon disciplines (tableau 8).

Disciplines	Nombre de citations
Français	5
Mathématiques	7
EPS	61
Anglais	5
Total	78

Tableau 8 Finalité scolaire des disciplines

Le tableau 8 montre que l'EPS a une place dominante pour la contribution scolaire (61 citations), tandis que les autres disciplines revêtent rarement cet objectif (17 citations au total).

Le français est essentiel pour le brevet (1 citation) et l'examen (1 citation), pour la réussite (1 citation), et pour l'école en général (1 citation). Un seul élève affirme que le français permet d'effectuer des devoirs sans faire de fautes (Thomas, n°116), une référence à l'orthographe.

À l'instar du français, la discipline des mathématiques sert à avoir de bonnes notes (5 citations), elle est indispensable pour l'orientation (1 citation), ainsi que pour le brevet (1 citation).

Pour sa part, l'anglais est utile à l'école parce qu'elle permet de communiquer avec « *des personnes qui parlent anglais dans le collège* » (Anaïs, n°187), « *d'avoir une bonne moyenne* » (Sarah, n°131). C'est aussi une discipline qui apporte de la diversité puisqu'elle « *change des autres cours* » (Clément, n°72).

La finalité scolaire de la discipline EPS est plus importante et plus variée que celle des autres disciplines. Outre le rôle qu'elle joue dans l'amélioration de la moyenne (2 citations), la discipline permet aux élèves de se défouler/ dépenser (22 citations), de se détendre (évoqué 6 fois), de s'amuser (5 citations), de bouger (4 citations), de passer du bon temps (1 citation), et de se vider l'esprit, etc. Autant d'éléments qui constituent la particularité de cette discipline. Comme disent les élèves : « *dans toutes les autres matières, on reste assis sur une chaise* » (Axel, n°114), « *c'est un cours pas comme les autres, on ne reste pas écouter les professeurs et faire des exercices, mais on bouge, on s'amuse* » (Lucas, n°46). L'EPS a également une

fonction sociale à l'école (3 citations) : elle permet de rencontrer d'autres élèves, de se faire des amis, de jouer avec des copains. On voit que l'utilité scolaire de l'EPS dérive de ses modes de fonctionnement scolaire qui manifeste de la « *spécificité dans le système disciplinaire* » (Reuter 2016, p.119).

3.4 Finalité extrascolaire

La finalité extrascolaire d'une discipline, c'est-à-dire la fonction d'une discipline en dehors du cadre de l'école, peut se décliner en finalité quotidienne, finalité professionnelle, finalité d'intégration et d'identité, finalité d'accès à un héritage culturel, ainsi que la finalité associée à la poursuite d'études.

3.4.1 Finalité quotidienne

La finalité quotidienne renvoie à ce qu'une discipline apporte dans la vie courante. Cette finalité est souvent évoquée soit de façon très vague sans désignation de contenus : les élèves déclarent que les disciplines sont utiles « pour la vie de tous les jours », « pour l'avenir », « pour plus tard », « partout », etc. ; soit avec des contenus, par exemple « *dans la vie il faut savoir écrire sans faire des fautes* » (Tessa, n°80). C'est précisément à ce deuxième type de déclaration que je m'intéresse.

Pour le français, les élèves mettent en relief l'importance de savoir parler (25 citations) : parler aux gens, communiquer avec ses amis, la famille, savoir répondre aux questions, parler au téléphone, etc. Ensuite vient le savoir écrire (13 citations) : écrire des lettres, des messages, rédiger, savoir remplir des dossiers, des papiers administratifs. Le domaine d'étude « langue » est cité presque autant que « savoir écrire » (10 citations), mais d'une façon assez vague : « dans la vie, il faut savoir utiliser/maitriser/pratiquer cette langue ». Seulement deux réponses renvoient à la maîtrise de l'orthographe : rédiger correctement, écrire sans faire des fautes. Le savoir lire est mentionné très peu : le français sert à « *lire les affiches dans le métro et le bus* » (Wabild, n°163).

En ce qui concerne les mathématiques, la finalité quotidienne est principalement liée au savoir calculer/compter ou gestions des nombres (85 citations) : faire des courses, gérer de l'argent, régler des factures et lire des tickets de caisse. Une minorité de réponses (soit 10 citations) renvoie à des activités telles que les jeux vidéo, le Monopoly, planter des tomates, installer un meuble, construire des bâtiments, etc. Par ailleurs, le fait de savoir calculer procure une certaine sécurité au quotidien. Cela permet, entre autres, de « *savoir si le vendeur s'est pas trompé* », de « *faire des achats sans se faire avoir* » et de « *vérifier les impôts* ». Si on voit implicitement d'autres contenus dans certaines activités, tels que la géométrie dans le fait de « *construire des bâtiments* », « *installer un meuble* », le calcul constitue sans aucun doute le contenu le plus utile dans la vie courante.

La finalité quotidienne de l'EPS consiste d'abord et surtout au maintien de la santé physique (82 citations). Cette discipline permet de garder la forme physique (31 citations), d'avoir une bonne santé (24 citations), d'améliorer sa condition physique (10 citations), de garder la ligne (6 citations), et de s'entretenir (4 citations), etc. De plus, l'EPS aide à avoir un mode de vie plus sain : « *ne pas rester devant sa télé ou son PC à manger* » (Gaël, n°82), « *avoir une bonne hygiène de vie et faire attention à soi* » (Mohamed, n°126), et plus rarement, de « *vivre plus longtemps* » (Julien, n°9). L'EPS est aussi utile quand on pratique les sports appris à l'école durant les loisirs ou quand on pratique des sports dans un contexte extrascolaire : « *pour les personnes qui jouent à un sport en dehors de l'école* » (Barando, n°127), « *car à l'extérieur je fais du sport* » (William, n°145). Ici, la course est quasiment le seul sport mentionné¹⁰ (4 citations) : « *courir avec des amis* » (Wabild, n°163), « *quand tu veux rattraper le bus c'est bien de savoir courir* » (Mama, n°203), « *si un jour tu sors chez toi et que t'es en retard, tu seras obligé de courir* » (Moussa, n°51). L'utilité de l'EPS consiste également, mais très rarement (2 citations), à avoir des comportements appropriés voire de la moralité : « *ne pas se moquer des personnes en surpoids* » (Samuel, n°5).

¹⁰ J'ai néanmoins relevé l'évocation d'un autre sport par un élève, il s'agit de la boxe : « *si on doit... se défendre contre une agression* » (Diakeba, n°166).

L'anglais est surtout utile quand on se déplace et voyage à l'étranger (104 citations) : partir à l'étranger, vivre à l'étranger, habiter à l'étranger, passer des vacances à l'étranger. Il est ensuite utile en France (66 citations), car il permet de communiquer avec des touristes, des correspondants, des étrangers perdus dans la rue, etc. La discipline est en outre bénéfique pour le loisir (8 citations), notamment lorsque l'on veut comprendre des chansons, des films, des jeux vidéo et naviguer sur des sites, lire des notices de jeux, du courrier rédigé en anglais. Au quotidien, la finalité de l'anglais porte sur la communication orale et écrite : parler, communiquer, comprendre, écouter... La fonction communicative est bien perçue, et c'est la seule à l'être.

De façon globale, la finalité quotidienne renvoie majoritairement à l'intérêt pragmatique : savoir parler pour le français, savoir compter grâce aux mathématiques, avoir bonne santé grâce à l'EPS, et parler et comprendre pour l'anglais. Ces finalités correspondent aussi aux contenus de « base », c'est-à-dire aux contenus dont l'enseignement et l'apprentissage relèvent de l'école primaire.

3.4.2 Finalité professionnelle

La finalité professionnelle d'une discipline correspond à la part d'apport de cette discipline dans le processus de formation à un futur métier. Une telle participation peut consister en la rédaction d'un CV, en la réussite d'un entretien d'embauche, ou favoriser l'accès à certains métiers, etc.

Pour la discipline français, aucun métier n'a été énoncé¹¹. Le travail est évoqué d'une manière vague : pour le métier, pour le travail, pour la future profession. Quelques élèves pensent que l'utilité du français intervient plutôt en amont, c'est-à-dire au moment de l'entretien d'embauche (9 citations), lors de la rédaction de la lettre de motivation (7 citations) et du *curriculum vitae* (CV) (6 citations). Et parfois, le français est la base de travail : « *Il faut parler un langage soutenu pour trouver du travail* » (Erika, n°192), « *si on ne sait pas parler français, pour faire un métier ça va être dur* » (Guillaume, n°121), « *nous sommes en France et si nous voulons... trouver du travail, la langue natale est indispensable* » (Corto, n°142), etc. Au niveau de contenus, L'intérêt professionnel du français se trouve principalement dans le savoir-parler

¹¹ Une seule élève (Anabelle, n°164) affirme que savoir bien parler et écrire est utile pour « un professionnel ».

(8 citations), et le savoir-écrire (7 citations), aussi dans la connaissance linguistique¹² (3 citations).

L'intérêt professionnel des mathématiques est évoqué de façon générale comme pour le français. Certains élèves parlent effectivement d'une utilité « pour des métiers », « pour notre future profession », et du fait que « beaucoup de métiers ont besoin des maths », etc. Toutefois, d'autres élèves relativisent le caractère utile de cette discipline car selon eux : « *tout dépend du métier qui en suit* » (Louise, n°30), « *cela dépendra de notre métier plus tard* » (Abril, n°40), « *on utilise parfois pour certains métiers* » (Benjamin, n°16), « *sauf si on choisit un métier spécifique* » (Rodolf, n°29), « *si nous voulons faire un travail spécialisé dans les maths* » (Hugo, n°108). En d'autres termes, l'intérêt des mathématiques ne s'applique pas à tous les métiers comme le français, et il ne porte que sur des métiers tels que : scientifique (4 citations), architecte (3 citations), comptable (3 citations), maçon (2 citations), vendeur (1 citation), chercheur (1 citation), professeur (1 citation), commerçant (1 citation), banquier (1 citation), mathématicien (1 citation), pilote d'avion (1 citation), et tous ceux qui font « *un métier qui a un rapport avec les maths approfondies* » (Diakeba, n°166). Les élèves énoncent rarement des contenus, à l'exception de savoir-compter (6) pour les scientifiques, les comptables, et de la logique (1) pour l'architecte.

La finalité professionnelle de l'EPS est relativement plus restreinte. Dans leurs justifications, les élèves n'ont plus recours aux formules de type : « ça sera utile pour le travail » comme ils font pour le français et les mathématiques. Ici, ils citent des métiers précis en ajoutant l'adverbe « seulement » ou « juste » : « *c'est utile juste pour les sportifs* » (Ophélie, n°27), « *cela est utile seulement pour ceux qui se lancent en carrière sportive* » (Laëtitia, n°49). La discipline revêt donc un intérêt professionnel pour le sportif (de haut niveau) (8 citations), le professeur d'EPS (1 citation), le footballeur professionnel (1 citation) ou le champion olympique (1 citation). Il y a seulement deux réponses qui généralisent l'intérêt professionnel de l'EPS : « *pour des métiers il faut avoir une condition physique donc c'est important* » (Corentin, n°94), « *pour le travail qu'on fera plus tard* » (Fleur, n°13). Cependant, aucun contenu n'a été évoqué ici.

¹² Maîtriser la langue (1 citation), connaître le langage soutenu (1 citation) et écrire sans faute (1 citation).

Pour certains élèves, l'anglais représente un intérêt général pour leurs futurs métiers : « *ça nous servira plus tard pour notre métier* », « *pour la vie professionnelle c'est indispensable* », etc. Pour d'autres, cette discipline offre la garantie de trouver du travail : « *pour pouvoir travailler* », « *c'est très important pour chercher un travail* », « *c'est une langue presque obligatoire si on veut pouvoir se débrouiller ou travailler* » (Niels, n°34), « *pour plus tard pour plusieurs métiers il faut savoir parler et comprendre l'anglais* », etc. Cette indispensabilité s'expliquerait par l'importance que les élèves y accordent : c'est une langue la plus parlée dans le monde. À côté de ceux-là l'intérêt de l'anglais varie en fonction du métier : « *cela dépend du métier que l'on veut faire* », « *en fonction de notre travail* ». Les élèves font référence à des professions comme : hôtesse de l'air (3 citations), employé d'aéroport (1 citation), d'agence de voyage (1 citation), d'hôtel (1 citation), commercial (1 citation), et chauffeur de taxi (1 citation). Mais l'intérêt professionnel de cette discipline sera deviné lorsque « *l'on travaille à l'étranger ou avec un étranger* ». Ici aussi peu de contenus sont évoqués sauf savoir parler (4 citation), de comprendre (1 citation), et la langue (1 citation).

3.4.3 Finalité d'intégration et d'identité

L'intérêt d'intégration et d'identité renvoie à ce qu'une discipline permet à une personne de s'intégrer dans la société et de se construire son identité. C'est une sous-catégorie peu citée (25 citations) et qui porte uniquement sur le français.

Les élèves considèrent effectivement que la langue française est : « *notre langue* », « *la langue maternelle* », « *la langue de mon pays* », « *la langue de naissance* ». Ces discours mettent en relief une forte confusion entre le français comme langue et la discipline scolaire française.

Le français « *c'est la base à connaître pour être intégré dans la société* » (Inès, n°186), et « *la maîtrise du français est la base pour toute personne habitant en France* » (Axel, n°114). Par conséquent, « *apprendre et maîtriser sa langue est fondamentale dans notre société* » (Fantin, n°172). Aussi, le français est la base de la civilisation : « *sans le français il n'y aurait pas de civilisation* » (Brandon, n°127). On voit ici comment le français joue « *un rôle important dans les représentations de la nation* » (Reuter, 2004).

3.4.4 Finalité d'accès à un héritage culturel

L'intérêt d'héritage culturel d'une discipline consiste en une transmission de savoirs au présent ou entre générations. Cette utilité est très peu mentionnée (7 citations) et tient principalement à la discipline du français qui permet de « *cultiver les autres grâce à ce qu'on connaît* » (Kheilan, n°180), d'aider les enfants plus tard. Cette discipline favorise l'héritage de la langue : « *parce que plus les générations passent plus on oublie des choses de la langue* » (Arbenite, n°106). Et les mathématiques permettent aux élèves d'aider les frères, les sœurs et les enfants.

3.4.5 Finalité pour les études ultérieures

L'intérêt d'une discipline tient également aux études qui seront suivies dans le futur. C'est une utilité peu évoquée (32 citations), elle s'est révélée relativement plus importante en ce qui concerne l'anglais (12 citations), et très faible pour l'EPS (2 citations).

D'une part, cet intérêt peut être généralisé, une discipline est importante et utile pour réaliser des études supérieures (pour les études, pour lycée et université). D'autre part, chaque discipline sera utile pour certaines études à venir. Ainsi, les mathématiques sont utiles notamment dans la filière scientifique (cité 3 fois). Le français est utile pour « *certaines études* » (Clément, n°157) et le bac L. L'anglais est présenté comme étant utile surtout pour faire des études à l'étranger (3 citations). Et, l'EPS est nécessaire mais uniquement pour les élèves qui veulent s'inscrire dans des sports-études (2 citations).

3.4.6 Comparaison entre finalités extrascolaires

En analysant des segments de sens dans les réponses des élèves, le tableau de la comparaison entre des finalités extrascolaires a pu être établi (tableau 9).

	Français	Mathématiques	EPS	Anglais	Total
Quotidienne	75	133	103	70	381
Professionnelle	49	57	15	22	143
Poursuite d'étude	9	9	2	12	32
Intégration et identité	25	0	0	0	25
Héritage culturel	4	2	0	0	6
Total	162	201	120	104	587

Tableau 9 Finalités extrascolaires de chaque discipline

Le tableau 9 montre que parmi toutes les finalités extrascolaires, la plus importante est la fonction quotidienne d'une discipline (381 citations). L'intérêt professionnel (143 citations) vient par la suite mais avec un écart assez important. L'intérêt pour la poursuite des études (21 citations), l'intérêt d'intégration et d'identité (25 citations), et celui d'héritage culturel (6 citations) sont de faible importance pour les élèves.

3.5 Rôle joué par les contenus dans la perception des finalités d'une discipline

Dans l'analyse des finalités d'une discipline, on a vu à plusieurs reprises l'évocation des contenus : non seulement pour la finalité intradisciplinaire, mais aussi pour la finalité interdisciplinaire, et la finalité extrascolaire. Par exemple, Axel (n°114) évoque à propos de la finalité du français : « *Lancer dans le monde du travail sans même savoir parler correctement à son employeur ou sans même savoir rédiger correctement une lettre de motivation est pour moi une aberration* ». Il s'agit d'une finalité extrascolaire, et plus précisément de l'intérêt professionnel. Mais cet intérêt se construit à travers des contenus du français : savoir parler correctement, savoir rédiger correctement. Je m'intéresse donc à tous les contenus cités dans les justifications pour voir le rôle que jouent les contenus dans la perception des finalités disciplinaires (tableau 10).

Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
Oral	154	Savoir calculer	127	Sport	26	Oral	114
Langue	74	Opérations	18	Course	23	Langue	64
Ecriture	53	Réfléchir	6	Construction de soi	6	Culture	3
Lecture	20	Esprit logique	5			Lecture	2
Culture	17	Nombre	4				
Total	318	Total	160	Total	55	Total	183

Tableau 10 Contenus cités dans les disciplines

Ce tableau 10 indique que les contenus du français jouent un rôle plus important dans la perception des finalités (318 citations), contrairement à l'EPS dont les contenus ont été moins cités (55 citations). Alors que les mathématiques et l'anglais sont assez proches en ce qui concerne la fonction des contenus dans la construction d'objectifs disciplinaires (160 et 183 citations).

Dans un même temps, les contenus évoqués ne tiennent pas le même rôle. Certains servent plus à justifier l'utilité d'une discipline. Les contenus jugés les plus utiles pour le français ont trait à l'oral (154 citations), plus concrètement il s'agit de savoir parler. Ensuite il y a la maîtrise de la langue (étude de la langue) (74 citations) et le savoir écrire (écriture) (53 citations). Par contre, la lecture et la culture sont considérées comme moins importantes (20 citations et 17 citations).

Pour les mathématiques, le savoir calculer est jugé le plus bénéfique (127 citations), alors que les autres contenus sont jugés peu utiles.

L'EPS sert principalement à faire des sports (26 citations) et à savoir courir (23 citations).

Pour l'anglais, ce sont l'oral (savoir parler) (114 citations) et l'étude de la langue (64 citations) qui ont été jugés les plus utiles par les élèves.

On peut se demander, comme je l'ai évoqué précédemment, comment les élèves perçoivent-ils le sens d'apprendre les autres contenus ?

4. Inutilité des disciplines

Du point de vue des élèves, une discipline peut être jugée inutile. À ce propos, les justifications apportées ont été rangées en cinq catégories : les raisons intradisciplinaires, le manque d'intérêt scolaire, les raisons liées à l'extrascolaire, le rapport négatif, et un mauvais professeur.

4.1 Raisons intradisciplinaires

Les raisons intradisciplinaires pour lesquelles l'élève estime qu'une discipline est inutile peuvent relever de différents éléments : des contenus, des apprentissages, de l'enseignement, ainsi que des problèmes que la discipline pose.

4.1.1 Contenus inutiles

Ce sont des contenus qui font perdre à la discipline son intérêt aux yeux des élèves. Il peut s'agir de contenus perçus comme étant dépourvus de sens, ou de contenus en perte de leur utilité d'antan.

A. *Contenus inutiles en français*

Les élèves listent les noms d'objets, de domaines, de sous-domaines, des *faire*, etc. qu'ils jugent inutiles, et ils déclarent aussi déjà ma friser tel ou tel autre contenu (tableau 11).

Contenus inutiles	Nombre de citations
Oral	20
Langue	14
Littérature/lecture	12
Écriture	4
Culture	1
Autres ¹³	12
Total	63

Tableau 11 Contenus inutiles du français

En français, les contenus jugés inutiles sont, entre autres, au domaine de l'oral (20 citations). Cependant, ce n'est pas « savoir parler » en tant que tel qui est inutile (ici une seule élève juge inutile de « savoir parler »). Les élèves pointent plutôt le fait que cette compétence soit acquise : « on sait déjà » parler, pour souligner la redondance de l'enseignement et l'apprentissage de ce contenu. Savoir parler semble « aller de soi » pour les élèves. Certains collégiens ainsi r éfutent le rôle qu'y joue l'école ou la discipline : « *on sait tous, en tant que français, parler français, on apprend des choses qu'on sait déjà dire* » (Suzon, n°155), « *on sait parler sans avoir un professeur* » (Sandy, n°92), « *on vit en France, tout le monde le parle couramment, le français à l'école sert à rien* » (Paignat, n°84). Il en découle parfois une incompréhension quant aux raisons de la présence d'un tel contenu à ce niveau du cursus : « *à partir du moment où on parle correctement, il ne faut rien de plus* » (Anaïs, n°187), « *comme on sait le parler... je trouve que c'est inutile de nous charger la tête à plein comme ça* » (Paignat, n°84). On retrouve là une forte confusion entre la langue française et la discipline du français ; entre le français à l'école et le français en dehors de l'école. Cependant, le « savoir parler » en tant que contenu utile ne se limite pas à une compétence basique de l'oral que les élèves apprennent à l'école primaire. Le débat, l'exercice d'argumentation, etc. qui sont largement évoqués comme contenus appris, préconisés dans le programme, et qui sollicitent de leur part une préparation minutieuse et un apprentissage spécifique (B.O 2008, p.14) ont quel sens pour les élèves ?

¹³ Je regroupe ici « truc », « chose » des réponses non précisées. Idem pour les autres disciplines.

Les contenus jugés inutiles sont ensuite en lien avec l'apprentissage de la langue. Il s'agit essentiellement du sous-domaine conjugaison (cité 9 fois) : des temps (4 citations) (passé simple, futur antérieur, mode), de conjuguer des verbes. Quelques évocations portent sur les *faire* grammaticaux (4 citations) : trouver le C.O.D, trouver un adjectif, trouver le verbe. Et, une seule citation renvoie au vocabulaire : champs lexical. Il n'y a pas de réponse en lien avec l'orthographe.

Le troisième domaine le plus cité est la littérature/lecture (11 citations). Celle-ci recouvre différentes formes littéraires (5 citations) : poème (3 citations), autoportrait (1 citation), récit autobiographique (1 citation), théâtre (1 citation), un objet d'apprentissage en littérature : figure de style (+métaphore) (3 citations), ainsi que deux activités relatives : étudier des livres, déchiffrer les phrases pour en déduire.

Une petite quantité de contenus renvoie à l'écriture (4 citations) : les élèves trouvent inutile de savoir écrire (2 citations), de savoir faire des nouvelles à chute (1 citation), de faire de la rédaction (1 citation). L'oral et la culture ne représentent qu'une très petite partie des citations : il est inutile de savoir parler (1 citation), et de connaître la culture (1 citation).

Par ailleurs, il apparaît que lorsque l'élève évoque des contenus inutiles, il le fait de façon plus précise que pour les contenus utiles. Par exemple il peut lister des objets d'étude (surtout en ce qui concerne la littérature), des *faire* associés aux différents domaines. Ce qui conduit à penser que les élèves sont plus conscients de ce qui ne va pas (une forme d'insécurité linguistique ?).

En outre, les contenus jugés inutiles sont bien ceux que les élèves déclarent avoir appris en troisième : genre littéraire, figures de style, rédaction complexe, lecture analytique, etc. Les élèves, à ce niveau du cursus, sont donc capables de mener une réflexion à propos de ce qu'ils sont en train d'apprendre. Ils font preuve d'une conscience disciplinaire en alerte par rapport à ce qui se passe dans la classe.

En résumé les contenus jugés inutiles en français sont principalement liés à l'oral, à l'étude de la langue et à la lecture. Ce n'est pas le fait de « savoir parler », « savoir conjuguer », « savoir lire » qui sont considérés comme inutiles. Au regard des *dire* des collégiens, ce sont plutôt leur répétition tout au long du cursus scolaire, ainsi que la présence de certains savoir théoriques qui ont perdu sens aux yeux des élèves.

B. *Contenus inutiles des mathématiques*

Les contenus inutiles des mathématiques sont cités sous forme de noms des domaines, d'objets, de *faire*, etc., et peuvent se regrouper selon les domaines d'études (tableau 12).

Contenus inutiles	Nombre de citations
Géométrie	20
Calculs et nombres	19
Formules	3
Autres	19
Total	61

Tableau 12 Contenus inutiles des Mathématiques

Le tableau 12 montre que les domaines «géométrie» et «calculs et nombres» sont ici autant mentionnés. En géométrie (20 citations), ce que les élèves trouvent inutile ce sont : la trigonométrie (théorèmes de Thalès, de Pythagore, cosinus, savoir calculer le cosinus d'un angle, etc.) (13 citations), la géométrie (7 citations). Pour le domaine «calculs et nombres» (19 citations), il apparaît que la «moitié de calculs» est inutile (1 citation), les élèves ne savent pas à quoi sert la racine carrée (x) (3 citations), les calculs difficiles (2 citations), les équations (1 citation), « $(a^2 - b^2) = (a + b)(a - b)$ » et factoriser (1 citation). Même la place primordiale accordée au «savoir compter» (2 citations) dans les contenus-indicateur, contenus à saisir pour la réussite, ainsi que les contenus les plus utiles, il est remise en cause car «*il y a la calculette*» (3 citations). L'inutilité de la géométrie et d'une partie de calculs (calculs difficiles, racine carrée, équations, factorisations) fait écho à ce que les élèves déclarent au sujet des contenus appris importants. Ces contenus appris dans la classe amènent effectivement certains élèves à s'interroger sur le sens de tels apprentissages.

Aussi, lorsque je compare les contenus jugés utiles et inutiles, je retrouve très peu de contenus en communs. Il semble que l'utilité ou non de tel ou tel contenu en mathématiques est claire pour les élèves. Ainsi, l'utilité ou non des contenus en mathématiques est presque absolue, soit ils sont utiles (par exemple, savoir calculer, être logique, réfléchir, comprendre, le calcul mental, etc.), soit ils ne le sont pas (par exemple, la géométrie, la racine carrée, faire des équations, des formules, etc.).

C. *Contenus inutiles de l'EPS*

Les contenus qui rendent l'EPS inutile sont variés mais en quantité minimale (18 au total) (tableau 13).

Contenus inutiles	Nombre de citations
Courir	8
Sport	4
Sauter	2
Nager	1
Pingpong	1
Taper	1
Ce qu'on fait	1
Total	18

Tableau 13 Contenus inutiles de l'EPS

Il s'agit principalement des *faire* sportifs : courir (8 citations), sauter (2 citations), nager (1 citation), taper (1 citation), et aussi de domaines du monde : sport (3 citations), pingpong (1 citation). Ici «courir » n'est pas seulement inutile (3), mais aussi et surtout parce qu'« on sait déjà courir »(5 citations).

D. *Contenus inutiles de l'anglais*

L'anglais présente le niveau d'homogénéité le plus élevé des quatre disciplines. En effet, seulement un élève cite l'inutilité de savoir parler. Alors que la quasi-totalité des collégiens s'accorde pour dire que savoir parler anglais et apprendre cette langue c'est utile.

4.1.2 Absence des contenus

L'absence de contenus correspond au fait que les élèves trouvent un manque de contenus ou de contenus nouveaux et approfondis. Ce défaut concerne surtout la discipline EPS (11 citations), et dans une moindre mesure le français (2 citations). Tandis qu'en mathématiques et en anglais, les élèves n'attendent plus d'autres contenus (tableau 14).

Français	2
Mathématiques	0
EPS	11
Anglais	0
Total	13

Tableau 14 : Absence des contenus

À propos du français, les élèves affirment que « *chaque année les profs nous disent la même chose* » (Priscilla, n°208) et « *on n'apprend pas vraiment tout ce qu'il faut* » (Nicolas, n°159). Et au sujet de l'EPS il est dit qu'on n'apprend rien (7 citations), pas le vrai sport (1 citation), mais seulement quelques bases (1 citation), au lieu de toutes les règles (1 citation), « *les sports pratiqués sont quasiment la même chose chaque année* » (Timothée, n°136).

4.1.3 Raisons liées aux pratiques d'enseignement

Ce qui rend une discipline inutile peut être en lien avec la façon dont s'y déroule tout enseignement. C'est une raison très peu citée (6 au total) et, elle ne concerne pas l'anglais (tableau 15).

Français	2
Mathématiques	1
EPS	3
Anglais	0
Total	6

Tableau 15 Raisons liées aux pratiques d'enseignement

En français, les élèves déclarent que « *beaucoup de choses sont en trop dans les cours* » (Isaïa, n°154), et que les cours « *pourraient être plus passionnants* » (Samuel, n°135). S'agissant des mathématiques, Arbenite (n°106) trouve qu'« *on en a beaucoup* ». En EPS, Fantin (n°172) dit que « *trois heures de cours par semaines en plus c'est beaucoup* », et on apprend plusieurs sports en même temps mais pas « *un sport en particulier (pendant longtemps)* » (Hugo, n°108 ; Kézia, n°198).

4.1.4 Raisons liées à l'apprentissage

Le caractère inutile d'une discipline peut découler du fait qu'il n'y pas d'apprentissage ou pas assez d'apprentissages selon les élèves. Cette raison très peu évoquée, ne concerne que l'EPS et l'anglais (tableau 16).

Français	0
Mathématiques	0
EPS	2
Anglais	1
Total	3

Tableau 16 Raisons liées à l'apprentissage

Des élèves trouvent effectivement que l'EPS n'est pas une vraie matière (1 citation), car on ne sait pas la différencier de la récréation (Sandy, n°92). Et en anglais, « *on apprend mais pas assez* » (Nicolas, n°159).

4.1.5 Difficultés

Cette raison s'articule à la difficulté que l'on rencontre dans l'apprentissage d'une discipline, surtout au niveau de compréhension, qui affecte la performance dans une discipline. Il s'agit d'une raison mineure (9 au total) qui ne concerne pas l'EPS, et elle est mise en relief par deux élèves au sujet du français (tableau 17).

Français	2
Mathématiques	6
EPS	0
Anglais	1
Total	9

Tableau 17 Difficulté

Les mathématiques sont aussi jugées trop difficiles (2 citations), trop compliquées (2 citations), on y réfléchit trop (1 citation) « *pour notre âge* » (Thaddeo, n°167). Et, cette difficulté peut même entraîner l'abandon de la discipline comme dit Elia (n° 177): « *On n'est pas forcément fort en maths alors beaucoup abandonnent* ». Quant à l'anglais, c'est une discipline que « *personne ne comprend* » (Mehdi, n°69).

En résumé, les raisons intradisciplinaires sont principalement liées aux contenus inutiles, et très peu à leur mise en œuvre, ni à leurs difficultés.

4.2 Sans intérêt interdisciplinaire

Les élèves évoquent des raisons selon lesquelles une discipline ne sert pas à l'apprentissage d'autres disciplines. Cette raison est mentionnée rarement (9 au total), et concerne trois disciplines sur quatre. Il s'agit d'abord de l'anglais (cité 5 fois), ensuite des mathématiques (4 citations), et de l'EPS (2 citations) (tableau 18).

Français	0
Mathématiques	4
EPS	2
Anglais	5
Total	9

Tableau 18 Sans intérêt interdisciplinaire

Le français n'est pas concerné par cette catégorie. Comme le montre l'analyse de l'utilité interdisciplinaire, c'est une discipline qui, parmi les quatre disciplines étudiées, contribue le plus aux autres disciplines. Son absence de cette catégorie entre en résonance avec ce que les élèves disent pour justifier son intérêt interdisciplinaire : il faut savoir lire et écrire dans toutes les disciplines.

Les mathématiques ne sont utiles que pour les mathématiques, elles ne sont pas utiles dans certaines disciplines voire toutes les disciplines. L'EPS ne sert qu'en EPS et non dans d'autres disciplines. L'inutilité de l'anglais est mise en lien avec le français à l'école, et c'est la seule discipline où l'élève cite des contenus pour justifier son manque d'intérêt interdisciplinaire. En effet, dans les autres disciplines (« sauf l'espagnol » (Maxence, n°76)), on parle le français (2 citations), et parler anglais ne se fait que durant le cours d'anglais, et il est rarement utile en mathématiques ou en SVT, par exemple. En bref, l'anglais n'est utile que pour la discipline d'anglais.

4.3 Sans intérêt scolaire

Ici, une discipline ne contribue pas à la performance scolaire, ou ne sert pas l'école en général. Cette raison est peu citée (8 au total), relativement plus présente en anglais (4 citations), ensuite en français (2 citations) et en EPS (2 citations). Elle n'est pas évoquée en mathématiques (tableau 19).

Français	2
Mathématiques	0
EPS	2
Anglais	4
Total	8

Tableau 19 Sans intérêt scolaire

Dans cette catégorie certains élèves placent le français parce que cette discipline fait baisser leur moyenne avec des « choses qui ne servent à rien », et selon eux, il ne s'agit pas de la matière la plus importante pour l'orientation. L'inutilité scolaire de l'EPS est mentionnée sans apport de précision : « l'EPS ne sert pas trop au collège », « à l'école ça (EPS) ne sert pas trop je trouve ». De même pour l'anglais, il s'agit d'une discipline sans intérêt scolaire : « à l'école

nous avons très peu besoin » (Océane, n°101), «*dans l'école ce n'est pas si utile que ça* » (Corto, n°142), etc.

4.4 Raisons extrascolaires

Tout comme ce qu'une discipline apporte à la vie hors de l'école à court, moyen ou long terme, l'inutilité peut aussi excéder le cadre scolaire. Je distingue quatre raisons : sans intérêt quotidien, sans intérêt professionnel, sans intérêt pour les études à venir, ainsi que la tension avec le monde extérieur.

4.4.1 Sans intérêt quotidien

Certains élèves considèrent que les disciplines n'ont aucun intérêt dans la vie courante. Les mathématiques sont plus touchées par cette raison (16 citations), ensuite l'EPS (11 citations), et l'anglais (7 citations). Le français n'est pourtant pas concerné(0) (tableau 20).

Français	0
Mathématiques	16
EPS	11
Anglais	7
Total	34

Tableau 20 Sans intérêt quotidien

L'évocation des élèves est souvent vague : «*telle discipline ne sert à rien pour la vie* » est une réponse typique, et très peu de contenus ont été cités au cours de la justification, sauf à propos du sport (2 citations) pour l'EPS. Pour l'anglais, les élèves citent le lieu et le temps : «*on ne s'en sert pas beaucoup à la maison* »(Paul, n°161), «*pas pour l'instant* »(Sélim, n°190). Cela est une preuve supplémentaire de ce que l'utilité de l'anglais se trouve « ailleurs et après ».

4.4.2 Sans intérêt professionnel

Une discipline dépourvue d'intérêt professionnel est inutile selon les élèves. Les mathématiques sont de nouveau les plus concernées par cette raison (15 citations), vient ensuite l'EPS (10 citations), suivie de l'anglais (6 citations). L'effectif le plus bas concerne le français (2 citations) (tableau 21).

Français	2
Mathématiques	15
EPS	10
Anglais	6
Total	24

Tableau 21 Sans intérêt professionnel

Pour toutes les disciplines, l'utilité ou l'inutilité professionnelle dépend du métier que l'élève envisage faire plus tard. En français, savoir bien parler et écrire n'est utile que pour la vie professionnelle.

En mathématiques, des élèves pensent que certains métiers, tels que l'esthétique et la coiffure, ne requièrent pas « *d'être fort en mathématiques* », « *à part pour compter les doigts des gens* » (Hanissa, n°133), et lors d'un entretien d'embauche, on ne dit jamais à son futur patron que « *ses fenêtres forment des angles droits grâce au théorème de Pythagore* » (Axel, n°114).

De même pour l'EPS, car « *tous les travaux ne suscite pas le sport* », l'utilité ne concerne donc que le champion olympique, mais pas des individus normaux. Savoir jouer du basket et de l'acrosport n'a pas de lien avec un métier futur.

Et l'anglais est susceptible de se révéler utile ou non en fonction du travail.

4.4.3 Sans intérêt pour les études à venir

Les disciplines ont été jugées par les élèves comme étant dépourvues d'intérêt pour leurs études ultérieures, c'est une raison très rare (3 au total) et ne concerne pas le français. En mathématiques, ce qu'on apprend ne sera pas repris au lycée ni à l'université. En sport, « *pas beaucoup de gens partiront en fac des sports* » (Johnny, n°86). Quant à l'utilité de l'anglais, elle dépend des études que l'on fait dans le futur.

4.4.4 Tension avec le monde extérieur

Selon certains élèves, il existe ce que j'appelle des tensions entre la discipline étudiée à l'école et le monde extérieur. Cette raison est plus souvent énoncée à propos de l'anglais (31 citations) et de l'EPS (29 citations), ensuite il y a les mathématiques (25 citations), et enfin seulement 6 citations concernent le français (tableau 22).

Français	6
Mathématiques	25
EPS	29
Anglais	31
Total	91

Tableau 22 Tension avec le monde extérieur

Ces tensions se manifestent à deux niveaux. Premièrement, les élèves disent qu'ils peuvent apprendre par le biais d'une institution autre que l'école. C'est ainsi que pour le français, on peut lire des livres chez soi (1 citation). Pour l'EPS, on peut faire ou qu'on fait déjà du sport à l'extérieur du collège (11 citations), dans un club (6 citations), à la maison (2 citations), ou tout seul (1 citation). Le rôle de l'école est alors affaibli, et cette institution est mise en conflit avec la maison, le club ou toute pratique en autodidacte.

Le deuxième niveau de tensions correspond au fait que la reprise d'un contenu ou d'une activité hors de l'école est rare : on n'utilise pas ce qu'on a appris dans une discipline. En ce qui concerne le français par exemple, les élèves déclarent qu'en dehors de l'école, on ne parle qu'un langage familier (1 citation), les phrases sont généralement énoncées au présent (1 citation), on ne parle pas au subjonctif (1 citation), on ne lit pas de livre (1 citation), et « *il y a une différence entre le cours et le français utilisé en dehors* » (Clément, n°72).

À propos des mathématiques, les élèves disent ne les utiliser rarement en dehors de l'école (24 citations), surtout en ce qui concerne le calcul (4), la géométrie (1), le théorème de Thalès (1), les équations (1). De plus, on ne cherche pas à savoir si un mur est droit (Jeanne, n°156), ni la mesure du cosinus à chaque coin de rue (Alexie, n°61).

En ce qui concerne l'EPS, les élèves énoncent qu'ils ne font pas du sport (7 citations), du step (2 citations), de la roulade (1 citation), du trépid (1 citation), ni ne courent dans la rue (2 citations).

La discipline anglais, enfin, n'est jugée utile qu'en Angleterre (2 citations), vu qu'en France on parle français (3 citations) et très rarement anglais (12 citations). Les élèves affirment qu'ils n'iront pas en Angleterre non plus (2 citations).

En résumé, les raisons extrascolaires se concentrent sur la tension entre l'école et l'extrascolaire, et plus particulièrement sur l'absence d'application des savoirs en dehors de l'école. Le manque

d'intérêt quotidien, l'absence d'intérêt professionnel constituent aussi des raisons évoquées par les élèves, mais dans une moindre mesure.

4.5 Rapport négatif

L'inutilité d'une discipline peut découler d'une appréciation négative ou d'un rapport négatif à la discipline. Cette raison est faible (16 citations), et elle concerne l'EPS (11 citations) et le français (5 citations), mais pas les mathématiques ni l'anglais (tableau 23).

Français	5
Mathématiques	0
EPS	11
Anglais	0
Total	16

Tableau 23 Rapport négatif

Ainsi, le français est considéré comme une discipline nulle (1 citation), ennuyeuse (1 citation), c'est une matière où « *on se prend la tête* » (Clément, n°72), et on ne l'aime tellement pas que « *je n'ai pas envie de développer* » (Mohamed, n°126)

S'agissant de l'EPS, il apparaît que les élèves n'aiment pas le sport (2 citations), ils trouvent qu'il est nul (1 citation), long (1 citation), énervant (1 citation), pas intéressant (2 citations), qu'il ne suscite pas l'envie (1 citation), et qu'il s'agit d'une matière dont les élèves doivent être dispensés (2 citations).

4.6 Raison liée au professeur

Une discipline est inutile à cause du professeur, c'est une raison rarement évoquée (4 au total) et répartie dans les quatre disciplines.

Ici les élèves ont évoqué l'absentéisme de l'enseignant d'EPS, ainsi que les faibles qualités du professeur de français, des mathématiques et d'anglais à l'aide d'expressions comme : un mauvais professeur, un tel professeur.

5 Comparaison entre les axes structurant l'utilité et l'inutilité des disciplines

Dans les textes précédents, j'ai présenté les différentes justifications relatives au caractère utile/inutile des disciplines. Afin de mieux appréhender ces axes, je mets en parallèle les catégories de justifications données par les élèves pour étayer leur opinion des disciplines (tableau 24).

	Nombre de citations		Total
	en utilité	en inutilité	
Raisons intradisciplinaires	605	174	779
Raisons extrascolaires	586	161	747
Raisons scolaires	78	8	86
Raisons interdisciplinaires	10	15	25

Tableau 24 Comparaison entre les axes structurant l'utilité et l'inutilité

Il ressort du tableau 24 que les raisons les plus utilisées pour juger une discipline utile ou pas s'inscrivent dans la catégorie intradisciplinaire (779 citations). Viennent ensuite les justifications prenant en compte la vie hors de l'école (747 citations). Des raisons scolaires arrivent à la troisième place, loin derrière (soit 86 citations). Des raisons interdisciplinaires sont rarement évoquées (25 citations).

Ainsi, les finalités d'une discipline découlent de ce qu'elle a d'intrinsèque, tant sur le plan des contenus qu'en ce qui concerne leur mise en œuvre. Mais, l'apport d'une matière à l'extrascolaire à court, moyen ou long terme est aussi essentiel selon les élèves.

Cette tendance générale s'accompagne de différences plus ou moins importantes en fonction des disciplines (tableau 25).

	Français		Mathématiques		EPS		Anglais	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Finalité intradisciplinaire	54%	12%	28%	14%	14%	10%	32%	1%
Finalité extrascolaire	28%	1%	42%	12%	35%	15%	31%	13%
Finalité scolaires	1%	0%	1%	0%	18%	1%	1%	1%
Finalité interdisciplinaire	1%	0%	1%	1%	0%	1%	0%	3%

Tableau 25 Comparaison des axes entre disciplines¹⁴

¹⁴ J'exclue ici les raisons liées au professeur et le rapport positif/négatif.

Il apparaît que la finalité du français relève d'un certain nombre d'éléments propres à la discipline (54%), notamment ceux qui permettent de mieux parler et d'apprendre la langue. A cela s'ajoute son apport à la vie quotidienne, à la future profession, à l'intégration dans la société etc., c'est-à-dire ses finalités extrascolaires (28%). Quant à la finalité scolaire (1%), et la finalité interdisciplinaire (1%), elles regroupent des raisons peu citées par les collégiens. Les raisons évoquées pour déclarer le français inutile concernent tout d'abord les contenus et leurs apprentissages, c'est-à-dire des raisons intradisciplinaires (12%). Les élèves ne voient pas/plus l'intérêt de savoir parler, d'apprendre la conjugaison et la lecture/littérature. Le français est ensuite estimé inutile pour des raisons extrascolaires (1%) : selon certains élèves, il n'est utile que dans le monde professionnel.

Pour sa part, l'enjeu de la discipline des mathématiques se trouve dans son apport au niveau extrascolaire (42%). En effet, dans la vie courante, on doit gérer ses dépenses par le biais du «savoir compter»; au niveau professionnel, certains métiers (comptable, architecte, etc.) exigent d'avoir des compétences en mathématiques. Les mathématiques permettent ensuite d'apprendre des calculs, des opérations, à réfléchir/comprendre, etc., c'est là son intérêt intradisciplinaire (28%). Enfin, les finalités scolaire et interdisciplinaire occupent une place infime et chacun ne représente que 1% de l'ensemble des réponses. Par ailleurs, les mathématiques sont considérées par quelques élèves comme étant inutiles à cause des contenus et de leurs apprentissages (raisons intradisciplinaires : 14%). Ici, la géométrie et des opérations dites difficiles ont été particulièrement mentionnées. De fait, cette discipline se révèle complexe à comprendre. En outre, pour les collégiens, les mathématiques, à l'exception du fait de «savoir calculer», ne sont d'aucune utilité dans la vie courante. Et en dépit de leur utilité reconnue dans certains corps de métiers, les propos de ces élèves dévoilent une tension entre la discipline mathématiques et le monde extérieur : on n'utilise jamais des contenus appris dans la classe.

Pour l'EPS, les premiers enjeux sont externes à l'école (35%) : la bonne santé, la forme physique, la condition physique, etc. Ensuite, cette discipline est dite utile pour l'école en général (18%), parce qu'elle permet de se dépenser, de se défouler, de s'amuser, etc. Ce sont là des raisons fortement liées à ses caractéristiques propres. 14% des réponses révèlent que cette matière permet en outre d'apprendre des sports, d'avoir confiance en soi, et d'acquérir l'esprit d'équipe, etc. (finalités intradisciplinaires : 14%). Dans le même temps, l'inutilité extrascolaire

(15%) constitue la première raison pour laquelle l'élève trouve que l'EPS ne sert à rien. En effet, pour certains collégiens, dans la vie courante, l'EPS est inutile, elle ne le devient que pour les champions olympiques. D'autre part, la tension avec l'extrascolaire paraît élevée. Des raisons intradisciplinaires sont aussi évoquées (10%) car l'élève ne voit pas l'intérêt de courir ni celui de pratiquer des sports.

S'agissant de l'anglais, la finalité intradisciplinaire (32%) et la finalité extrascolaire (31%) sont quasiment aussi importantes l'une que l'autre. Dans le premier axe, cette discipline permet entre autres de savoir parler, de communiquer, de se comprendre, d'apprendre une langue étrangère. Pour la deuxième catégorie, les élèves font référence à l'utilité de savoir parler cette langue, notamment quand on voyage à l'étranger, quand on écoute ou regarde des chansons/ films, ou lorsqu'on veut exercer un emploi à l'étranger. En ce qui concerne le versant de l'inutilité, les collégiens considèrent que l'anglais n'est pas utile à cause des raisons extrascolaires (13%) : on est en France, de fait, dans la vie courante on ne parle pas l'anglais ; cette discipline n'est utile que pour certains métiers.

Synthèse du chapitre VII « Les finalités des disciplines selon les élèves »

Au sortir de mes analyses, il est à retenir que pour les élèves de troisième, le français et l'anglais sont des disciplines d'une grande utilité à l'école comme en dehors de l'école. L'EPS est considérée comme étant moins utile à l'école que dans le monde extérieur. Et, l'utilité des mathématiques se révèle plus importante à l'école qu'en milieu extrascolaire.

S'agissant des finalités des disciplines, elles sont d'abord intradisciplinaires, c'est-à-dire en lien avec les contenus et les apprentissages propres à chaque matière. Les disciplines permettent ensuite d'atteindre des objectifs extrascolaires, que ce soit dans la vie quotidienne, pour le futur métier, qu'en ce qui concerne les études ultérieures, ainsi que l'héritage culturel et l'intégration au sein de la société.

Les élèves attribuent très peu d'objectifs scolaires et interdisciplinaires aux disciplines. Les premières sont surtout citées positivement pour l'EPS. Alors que les deuxièmes sont citées plus sur le versant négatif, c'est-à-dire que les élèves évoquent plus le manque d'intérêt des autres disciplines soumises à l'étude ici.

En prenant isolément chaque discipline, il est apparu que le français sert surtout à apprendre à parler et à étudier la langue. Les mathématiques sont utiles dans la vie courante parce qu'elles aident à savoir calculer dans différentes situations. L'objectif premier de l'EPS tient au maintien de la forme physique des élèves. L'utilité de l'anglais réside dans le fait qu'elle permet aux collégiens d'apprendre à parler une autre langue que le français. Elle s'avère propice lors de déplacements à l'étranger pour des raisons professionnelles ou des vacances. L'objectif de cette matière n'est pas à situer dans l'« ici et maintenant », mais plutôt l'« ailleurs et futur ».

Enfin, en regardant les contenus listés par les élèves, on constate chez ces derniers un désir d'avoir recours immédiatement aux disciplines. En d'autres termes, les élèves estiment que les contenus appris doivent être pragmatiques et directement utilisables. On peut de fait souligner une mise en relation de la discipline et des contenus jugés utiles. Pour le français, cette discipline a été liée au « savoir parler »; les mathématiques avec le « savoir calculer ». L'EPS

a été mise en relation avec la santé; et l'anglais s'articule avec le « savoir communiquer ». D'où la difficulté de connaître le sens de l'apprentissage de certains contenus.

Chapitre VIII

Le vécu disciplinaire

Les chapitres précédents ont mis en relief cinq dimensions de la conscience disciplinaire des élèves de troisième : les désignations, les contenus importants, les raisons de la réussite, les repérages, ainsi que les finalités des quatre disciplines que sont le français, les mathématiques, l'EPS et l'anglais. Au cours de mes analyses, j'ai noté que les élèves expriment souvent leurs sentiments lorsqu'ils évoquent aussi bien les finalités que leurs performances dans une matière. À titre d'exemple, des collégiens affirment que pour réussir dans une discipline il faut l'aimer, avoir envie de l'apprendre. De même, dans le discours relatif aux finalités, certaines émotions ont été fortement exprimées : « *Le français c'est de la merde* » (Sarah, n°70), « *Le foot qui est ma passion* » (Maxime, n°4).

Ces éléments émotionnels associés à la discipline scolaire peuvent être compris par le biais du concept de *vécu disciplinaire* proposé par Reuter (2016). Concept qui désigne « *les manières de vivre les disciplines, les sentiments ou les émotions associées à une discipline* » (p. 11).

Mon travail sur le vécu disciplinaire s'est effectué en deux parties. Dans un premier temps, j'analyse les vécus disciplinaires relatifs aux quatre matières visées dans cette recherche de thèse : le français, les mathématiques, les l'EPS et l'anglais (chapitre VIII). Dans un deuxième temps, j'explore la relation entre la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire (chapitre IX).

Ce chapitre VIII s'organise autour de trois points : la précision des méthodes d'analyse, le vécu des quatre disciplines, ainsi que la relation entre le niveau des élèves dans une discipline et leurs vécus.

1. La méthodologie d'analyse

Le v écu disciplinaire a é été explor é par le truchement de 10 questions soumises à 214 coll égiens. J'apporte quelques précisions sur la manière dont je me suis prise pour traiter les r éponses des é èves à propos de leur v écu. Ces précisions portent notamment sur la manière dont j'ai analysé les r éponses relatives aux désignations des disciplines, celles sur les performances, et les propos recueillis au sujet des matières dites aim ées/non aim ées. Je fais également un point sur les quinze dimensions qui structurent le v écu disciplinaire.

1.1 Traitement des dénominations des disciplines : garder les « matières » quelles qu'elles soient

Parmi les r éponses donn ées par les coll égiens, il apparait que certaines dénominations sont en adéquation avec les textes officiels. Il s'agit des termes tels que français, mathématiques, technologie, etc... D'autres relèvent plus de l'oral, c'est le cas de techno, maths, histoire-g éo. S'ajoute à cela des appellations comportant des erreurs d'orthographe. Le traitement de ces dernières r éponses a é été présent é dans le chapitre 3 « désignation et délimitation ».

Par ailleurs, j'ai constaté que quelques é lèves ont eu recours à des mots ou groupes de mots g énériques auxquels ils ont ajout é des dénominations plus précises. Par exemple le mot « langue » a é été décliné en anglais, espagnol, français ; et l'expression « matières scientifiques » a été spécifiée à l'aide des mots maths, sciences physiques et S.V.T. Dans ce cas de figure, j'ai décidé de prendre en compte les appellations mises par les é lèves entre parenthèses car elles sont plus explicites que les termes g énériques.

En outre, vu qu'il était demandé aux coll égiens de citer une matière de l'école ou du collège, le nom donné à une discipline peut alors relever soit du collège, de l'école élémentaire voire de la maternelle. Ainsi la discipline « Art » que l'on rencontre à l'école maternelle a été intégr ée ici à la discipline aff érente, à savoir les arts plastiques. De même pour le mot « football » qui fait référence soit à un domaine sportif, soit à la formation de football en section sport- étude. J'ai choisi de l'associer à la discipline « EPS ».

1.2 Déplacement des réponses

Il est apparu que certaines réponses données par les élèves ne correspondaient pas vraiment à la question posée. Par exemple, à la question portant sur la matière préférée, un élève peut évoquer une discipline autrefois appréciée mais qu'il considère actuellement comme une matière non aimée. C'est ce qu'indique la réponse de Marwan (n°15) à propos des matières qui donnent envie de venir à l'école : *«oui, quand j'ai 2 h de français car j'aimais bien avant mais désormais je n'aime plus »*. Face à des cas comme celui-là je range les fragments de réponses sous la question à laquelle chacun d'eux correspond (il s'agit ici de la question 9 portée sur la matière qui donne envie d'aller à l'école et de la question 1 portée sur la matière aimée).

Comme autre exemple, je peux citer les propos d'André (n°20) : *« juste cette année nous avons eu une professeure d'histoire géo que j'appréciais beaucoup et ses cours aussi, donc cette année j'ai beaucoup aimé l'histoire »*. Lors du dépouillement, cette réponse a été répartie en *«la matière préférée est l'histoire »* et *«les raisons de la préférence : un bon professeur »*. Une telle distribution découle de l'analyse des fragments de sens que j'ai appliquée à l'ensemble de mon corpus.

Aussi, en évoquant leurs performances disciplinaires, certains élèves ajoutent immédiatement les raisons de celles-ci. Par exemple, à propos de SVT, Antoine (n°12) précise que *«je suis très bon en S.V.T. car je trouve cela facile et intéressant »*. Deux éléments sont relevés : l'un sur la performance dans une discipline («bon en SVT»), l'autre sur les raisons («facile et intéressant »).

1.3 Traitement des performances

Mon intérêt pour les niveaux déclarés par les élèves dans chacune des disciplines tient au fait que je pouvais ainsi explorer la relation entre la discipline aimée et la performance dans cette matière. Cependant, il n'a pas toujours été aisé de classer les élèves dans les différents niveaux qui leur avaient été proposés : plutôt bon, moyen ou en difficulté, car il s'est avéré que le niveau évolue et est souvent indiqué de façon implicite. Par exemple, Inès (n°186) dit : *«En histoire j'étais en difficulté mais cette année je le suis moins. Et en maths j'étais moyen mais maintenant c'est bien »*, ici le niveau change selon le cursus. Et la performance peut aussi évoluer en

fonction du contenu et de l'évaluation. Comme l'affirme Maïté (n°41) : « *Ça dépend des contrôles et de l'apprentissage des leçons* (d'histoire-géographie) ». Enfin, les élèves peuvent faire référence à leur niveau dans une matière d'une manière indirecte : « *Dans cette matière, au 1er trimestre j'ai eu 10,9 de moyenne, au 2e trimestre j'ai 15 de moyenne. Donc je pense que je suis en progression.* » (Ludivine, n°115). Face à ces variations, j'ai été amenée à prendre certaines décisions sur le plan méthodologique :

- Pour les réponses de type « plusieurs matières + un seul niveau », par exemple « je préfère les maths et le français » et « je suis bon élève », je considère que le niveau indiqué (*bon*) est valable pour les deux disciplines citées ;
- Pour les réponses en « oui » et « non », j'articule le « oui » au niveau « bon » et le « non » au niveau « moyen » en considérant qu'il signifie « non, je ne suis pas bon dans cette matière » ;
- Lorsque l'élève énonce un groupe de disciplines comme dans l'exemple « je suis bon en langues (anglais, espagnol, français) », je considère que ce niveau est valable pour chacune des trois matières. Cet élève est donc bon en français, en espagnol, et en anglais ;
- Dans le cas où plusieurs niveaux sont indiqués dans une réponse, j'ai décidé de tous les retenir bien qu'ils correspondent à des contenus précis, ou pour certains moments du cursus. Ainsi quand Marine (n°110) affirme : « *J'étais plutôt bonne en numérique (calcul), moyenne pour faire tout ce qui est calcul de sphère, pyramide... et puis en difficulté en géométrie, mais ça va les mathématiques* », je prends en compte les trois niveaux énoncés lors du dépouillement (*bon, moyen, en difficulté*) ;
- S'agissant d'une réponse indirecte telle que : « *Je n'ai pas de difficulté dans cette matière l'espagnol* » (Chloé, n°96), je considère que le niveau de l'élève est « bon » ;
- Lorsque l'élève dit « ça dépend » sans aucune précision, je note « moyen » ;
- Quant aux réponses où les élèves ont énoncé les moyennes obtenues dans certaines disciplines je me suis servie des critères en vigueur en France pour identifier le niveau

correspondant aux dites moyennes. C'est ainsi que pour la réponse suivante : « *Dans cette matière, au 1er trimestre j'ai eu 10,9 de moyenne, au 2e trimestre j'ai 15 de moyenne* » (Ludivine, n°115) j'ai noté respectivement « moyen » (10,9) et « bon » (15).

1.4 Traitement de l'évolution des disciplines aimées/non aimées

En ce qui concerne les matières dites aimées et détestées, je constate que pour certains élèves ce statut évolue tout au long du cursus. Dit autrement, il apparaît que les sentiments éprouvés à l'égard d'une discipline s'articulent avec le niveau scolaire. Ainsi, on obtient des réponses telles que : « *La matière que j'ai préférée était l'anglais lorsque j'étais en 6^{ème}* » (Maxime, n°4) ; « *Celle que j'ai préférée sont les maths mais maintenant le sport est ma matière préférée au collège mais aussi l'histoire-géographie* » (Cédric, n°25) ; « *Je n'aime pas la technologie (surtout en 4^{ème})* » (Slyva, n°146) ; « *Avant je n'aimais pas du tout les maths mais maintenant j'aime un peu plus. Cette année surtout je n'aime pas les sciences physiques et l'EPS* » (Elia, n°177). Ce sont donc les matières évoquées explicitement qui ont été retenues et analysées.

1.5 Traitement des réponses où la discipline n'est pas explicitement nommée

Dans le questionnaire du vécu disciplinaire, j'ai inséré les questions suivantes : « Quel est ton meilleur souvenir dans une matière scolaire ? » (question 7), « Quel est ton pire souvenir dans une matière scolaire ? » (question 8), « Y a-t-il ou y avait-t-il des fois où tu n'as pas ou tu n'avais pas envie de venir à l'école à cause d'une matière ou d'un type de travail ou d'évaluation dans une matière ? » (question 9) et « Y a-t-il ou y avait-t-il des fois où tu n'as pas ou tu n'avais vraiment pas envie de venir à l'école à cause d'une matière ou d'un type de travail ou d'évaluation dans une matière ? » (question 10). L'un des objectifs ici était de relever les disciplines citées par les collégiens.

Cependant, en dépouillant les réponses, j'ai constaté que les disciplines ne sont pas toujours mentionnées d'une manière explicite. Voici quelques exemples.

- Exemple 1 : *J'ai eu un 20 en 6ème et j'étais super content* (Mehdi, n°69) ;
- Exemple 2 : *Parfois il y a des amis que j'ai vraiment envie de revoir* (Jeanne, n°156) ;

- Exemple 3 : *J'étais en 4ème on a fait une sortie avec toute les classe au Louvre-Lens* (Karim, n°31)
- Exemple 4 : *Mon meilleur souvenir était quand j'étais en 6ème lors du CROSS et que je suis arrivé deuxième c'était très compliqué mais j'ai réussi à décrocher la deuxième place, j'étais heureux quand j'ai dépassé la ligne d'arrivée* (Julie, n°112).
- Exemple 5 : *En 5ème nous avons dû lire un livre en classe et ce livre m'a plu* (Clément, n°157) ;
- Exemple 6 : *Mon meilleur souvenir s'est passé en primaire pour apprendre la première guerre mondiale, nous avons joué la guerre avec des règles. Nous reproduisons une attaque en Australie* (Lou Ann, n°39) ;
- Exemple 7 : *Quand j'ai mis mon camarade de classe dans un panier où les balles étaient rangées* (Marwan, n°15) ;
- Exemple 8 : *(je n'ai pas envie de venir à l'école) quand nous avons des évaluations à l'oral, je suis très timide et ça me stresse beaucoup* (Elia, n°177).

La complexité de ma tâche résidait alors dans le fait de catégoriser ces réponses en disciplinaires ou non disciplinaires. Seules les réponses faisant référence à une discipline, même implicitement, ont été traitées. Les exemples mentionnés ci-dessus peuvent être rangés en trois groupes.

Le premier comprend les exemples 1 et 2 dans lesquels il n'a été mentionné aucun nom de discipline ou de contenu (noms de domaines, de sous-domaines, d'objets, de *faire*), ni même d'exercice ou d'outils représentatifs d'une matière. Même si dans l'exemple 1 (« *J'ai eu un 20 en 6ème et j'étais super content* (Mehdi, n°69) ») il est fait mention d'une note, donc d'une évaluation, aucun indice ne permet de rattacher cette réponse à une discipline. De fait, j'ai décidé de considérer ces réponses comme non disciplinaires.

Le deuxième groupe contient les exemples 3, 4, 5, 6 et 7. Le musée du Louvre-Lens est un lieu dédié aux arts. Aussi, le fait d'y effectuer une visite peut être considéré comme un moyen de favoriser l'enrichissement des élèves sur le plan culturel. De ce point de vue, la réponse de cet élève est rattachable au français, aux arts plastiques, ou dans une moindre mesure à l'histoire. Mais, cette visite peut aussi être vue comme une sortie scolaire. Afin de simplifier l'analyse,

j'ai décidé de considérer ce type de réponse comme non disciplinaire. En ce qui concerne le cross, on peut le considérer comme un événement sportif qui sollicite des élèves une capacité en demi-fond. Ainsi je considère que cette réponse est liée à l'EPS. De même dans les exemples qui suivent (5, 6 et 7) aucune discipline n'est explicitée. Néanmoins dans le cadre scolaire, « lire un livre » et « apprendre la première guerre mondiale » sont des faire emblématiques du français pour le premier, et de l'histoire-géographie-éducation civique pour le second. Il s'agit donc pour moi de réponses disciplinaires. Quant à l'exemple 7 (*Quand j'ai mis mon camarade de classe dans un panier où les balles étaient rangées* (Marwan, n°15), « panier » et « balles » sont des supports de l'EPS. Je considère donc cette réponse comme disciplinaire, même si l'acte même de « mettre un camarade de classe dans un panier » relève plutôt de l'espièglerie.

Enfin dans le dernier exemple l'élève évoque une évaluation à l'oral. Cependant, ce type d'évaluation a lieu dans plusieurs disciplines qui étudient la langue : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, etc. Aussi, sans information supplémentaire, cette réponse me semble non disciplinaire, car il est difficile de savoir à quelle discipline se rattache exactement ladite évaluation.

1.6 Les quinze dimensions du vécu disciplinaire

L'analyse des raisons du vécu positif ou négatif se base sur les dimensions établies par Reuter au cours de la recherche sur le vécu (Reuter, dir. 2016).

La première dimension renvoie au rapport au **domaine du monde**. Les élèves déclarent aimer ou non un domaine du monde rattachable à une discipline sans pour autant mentionner la mise en œuvre de celle-ci. Par exemple, en anglais, l'élève dit aimer la langue, aimer parler et lire.

La deuxième dimension correspond à l'**utilité** de la matière dans la vie quotidienne, pour le métier, ou pour les études à venir, etc.

La troisième dimension regroupe des justifications liées aux **difficultés ou facilités** d'apprentissage ou de compréhension. Par exemple, les mathématiques, « c'est dur à apprendre » (Noémie, n°10), « c'est trop difficile à comprendre » (Sofia, n°189).

La quatrième dimension concerne **l'apprentissage et la découverte** des savoirs ou savoir-faire (ou simplement « *des choses* ») dans une discipline.

La cinquième dimension c'est **l'évaluation**. Ici, les élèves parlent de la note, du contrôle, de la performance obtenue dans les matières, etc.

La sixième dimension est liée au **professeur**. Elle comprend les *dire* des élèves à propos de la façon dont l'enseignant explique (bien ou non), du fait qu'il soit bon/agréable/intéressant ou non, qu'il suscite l'apprentissage ou non (ex. « *Quand on vient à son cours, on a envie d'écouter et d'apprendre* » (Olga, n°134)).

La septième catégorie correspond au **rapport global** à la matière sans évoquer le contenu ni la pratique. Ici l'élève déclare aimer ou non telle ou telle discipline, avoir envie ou non d'aller à l'école pour telle ou telle discipline.

La huitième dimension tient au **fonctionnement de la discipline** avec ou sans mentionner le contenu ou la pratique de la discipline. Cela peut renvoyer à l'organisation institutionnelle (ex, poids horaire), l'ambiance, les modalités de travail, les exercices, les contenus, des *faire* liés explicitement ou implicitement à des contenus ; mais aussi au fonctionnement ordinaire de la discipline, c'est-à-dire son fonctionnement usuel et quotidien. Par exemple en anglais on regarde un film pour connaître l'histoire d'un pays anglophone, on danse pour apprendre les parties du corps, etc.

La neuvième dimension a trait au fait que la discipline permet ou pas de répondre aux **questions des élèves** sur le corps, sur la terre, par exemple.

La dixième dimension renvoie à l'**identité** ou aux caractéristiques personnelles : origine, don, expérience, habitude, transmission entre générations, etc.

La onzième dimension correspond au fonctionnement **extraordinaire** de la discipline comme par exemple le voyage, la correspondance en anglais, etc.

La douzième dimension concerne le **choix ou l'imposition** de pratiques disciplinaires, par exemple il faut courir dehors même s'il pleut, etc.

La treizième dimension concerne l'**exposition** publique, par exemple faire de l'oral devant toute la classe en français ou en anglais, résoudre un exercice au tableau en mathématiques, etc.

La quatorzième dimension tient aux **spécificités au sein du système disciplinaire**. Par exemple, l'EPS est très différentes d'autres disciplines, car c'est « *la seule matière physique* » (Samuel, n°135).

La quinzième dimension, enfin, fait référence à la **corporalité** par exemple l'élève aime l'EPS parce qu'on peut bouger.

2. Le vécu disciplinaire au collège

Pour commencer, je fais une présentation des résultats quantitatifs relatifs aux vécus disciplinaires des élèves à la fin du collège.

J'ai identifié toutes les matières scolaires mentionnées explicitement ou implicitement dans les réponses relatives à six questions : matières aimées (question 1), matières non aimées (question 4), matières suscitant un bon souvenir (question 7), matières liées à un mauvais souvenir (question 8), matières donnant envie d'aller à l'école (question 10), matières ne donnant pas envie d'aller à l'école (question 9). Puis, j'ai mis en lumière le niveau d'importance de chaque discipline dans le vécu, ainsi que leur mode d'existence : sur le versant positif (matières aimées, matières suscitant bon souvenir, matières donnant envie d'aller à l'école) et sur le versant négatif (matières non aimées, matières suscitant mauvais souvenir, matières ne donnant pas envie d'aller à l'école) (tableau 1).

	Mentions		V vécu positif	V vécu négatif
Mathématiques	200	20%	14%	29%
Français	149	15%	11%	20%
EPS	146	15%	22%	7%
Histoire-géographie-éducation civique	100	10%	12%	8%
Anglais	80	8%	8%	8%
Physique-chimie	59	6%	6%	6%
Arts plastiques	56	6%	8%	3%
Technologie	48	5%	4%	6%
Education musicale	37	4%	4%	3%
SVT	37	4%	3%	4%
Espagnol	35	4%	5%	2%
Latin	17	2%	1%	3%
Allemand	12	1%	1%	1%
Totaux	976	100%	100%	100%

Tableau 1 Le vécu disciplinaire au collège

De toutes les disciplines, les mathématiques sont les plus fréquemment mentionnées (20%), ensuite il y a le français (15%) et l'EPS (15%), suivies de l'histoire-géographie-éducation civique (10%). Sur le deuxième échelon, c'est-à-dire celui des mentions comprises entre 5% et 10%, on a l'anglais (8%), la physique-chimie (6%), les arts plastiques (6%) et la technologie (5%). Les disciplines rarement évoquées, à savoir celles dont le nombre de citations est inférieure à 5%, sont l'éducation musicale (4%), les SVT (4%), l'espagnol (4%), le latin (2%) et l'allemand (1%). Ceci étant, il est à retenir que les mathématiques, le français et l'EPS jouent des rôles plus importants dans le vécu des élèves. Tandis que l'éducation musicale, les SVT, l'espagnol, le latin ainsi que l'allemand n'affectent que très rarement le vécu de ces collégiens.

Les disciplines dont le vécu est plus positif sont : l'EPS, l'histoire-géographie-éducation civique, les arts plastiques, l'éducation musicale et l'espagnol. Pour les disciplines dont le vécu est plus négatif, les élèves ont cités les mathématiques, le français, la technologie, les SVT et le latin. Enfin, il y a des disciplines dont les ressentis positifs et négatifs sont plutôt en équilibre : l'anglais, la physique chimie et l'allemand.

Par ailleurs, il apparaît que les quatre disciplines dites centrales produisent des vécus différents. En effet, le français et les mathématiques sont mal vécus, notamment la dernière citée dont le

vécu négatif (29%) est beaucoup plus élevé que le vécu positif (14%). Ce résultat confirme ce que montre la recherche sur le vécu disciplinaire à ce niveau du cursus (Lahanier-Reuter, 2016 ; Yu, 2014, 2016). L'histoire-géographie-éducation civique est pourtant bien vécue. Ceci constitue une différence par rapport à la recherche antérieure sur le vécu de ce niveau (Yu, 2014, 2016). De même pour l'anglais qui atteint un équilibre ici était pourtant plus bien vécu (Yu, 2014, 2016).

	Vécu positif	Vécu négatif
Physique chimie	6%	6%
Technologie	4%	6%
SVT	3%	4%
Total	13%	16%

Tableau 2 Les vécus des disciplines scientifiques

Les disciplines scientifiques quant à elles, sont généralement vécues plus négativement (tableau 2). Plus précisément, la physique-chimie est la discipline dont le vécu est équilibré (6% vs 6%), par contre la technologie est plus mal vécue (6%) que positivement (4%), ainsi que les SVT mais l'écarte entre les deux versants est moindre (3% positif contre 4% négatif).

	Vécu positif	Vécu négatif
Anglais	8%	8%
Espagnol	5%	2%
Latin	1%	3%
Allemand	1%	1%
Total	15%	14%

Tableau 3 Les vécus des langues étrangères

En ce qui concerne les langues étrangères (tableau 3), les vécus sont légèrement plus positifs que négatifs (15% vs 14%). L'espagnol est vécu plus positivement (5%) que négativement (2%), au contraire, le latin est vécu plus négativement (1% vs 3%), l'anglais (8% vs 8%) et l'allemand (1% vs 1%) sont des disciplines dont le vécu est équilibré

	V écu positif	V écu n égatif
EPS	15%	7%
Arts plastiques	8%	3%
Education musicale	4%	3%
Total	27%	17%

Tableau 4 Les v écus des disciplines physiques et artistiques

Les disciplines physiques et artistiques sont v écuées de mani ère tr ès positive (tableau 4, 27% vs 17%). Toutes les trois disciplines pr ésentent un v écu positif plus important que le v écu n égatif, surtout l'EPS dont l'écart atteint à 8 points au niveau des pourcentages (15%-7%).

D'une façon générale, il existe des confrontations entre :

- Des disciplines scientifiques (SVT, physique-chimie, technologie) qui sont mal v écuées, et des disciplines artistiques (EPS, éducation musicale, arts plastiques) qui sont bien v écuées ;
- Des disciplines dites «centrales »(fran çais, math ématiques) qui sont mal v écuées, et des disciplines «p ériph ériques »(EPS, musique, art plastique) qui sont bien v écuées.
- Des langues étrang ères (anglais, espagnol, allemand, latin) qui sont associ ées à de bons v écus et des disciplines scientifiques qui g én èrent un v écu n égatif.

3. Vécu disciplinaire du français

Le français est une discipline dont le vécu est plus négatif (89 citations vs 60 citations). Cela se manifeste à travers l'ensemble des thèmes. En effet, il est moins aimé (42 citations) qu'aimé (36 citations), il provoque plus de mauvais souvenirs (28 citations) que de bons souvenirs (18 citations), et il suscite plus le dégoût (19 citations) que l'envie (6 citations) d'aller à l'école (tableau 5).

Versant positif	Nombre de citations	Versant négatif	Nombre de citations
Discipline aimée	36	Discipline non aimée	42
Bon souvenir	18	Mauvais souvenir	28
Donnant envie	6	Ne pas donnant envie	19
Total	60	Total	89

Tableau 5 Le vécu disciplinaire du français

3.1 Le français aimé et non aimé

Le français est une discipline aimée par certains élèves et non aimée par d'autres. Mais, les données du tableau 5 révèlent qu'il s'agit d'une matière plus souvent détestée par les collégiens. L'analyse des justifications avancées par les élèves relève la raison de ce résultat (tableau 6).

Dimensions structurant le vécu	Français aimé	Français non aimé	Total
Mode de fonctionnement	19	18	37
Evaluation	6	9	15
Rapport global	7	6	13
Professeur	6	6	12
Compréhension	1	10	11
Domaine du monde	9	1	10
Utilité	2	3	5
Identité	3	1	4
Apprentissage et découverte	3	0	3

Tableau 6 Dimensions qui structurent le français aimé et non aimé

Il ressort des raisons avancées par les élèves pour justifier qu'ils aiment ou non le français (tableau 6), qu'un plus grand rôle est joué par les fonctionnements de la discipline (37 citations), c'est-à-dire les contenus, les exercices, les modalités de travail et l'ambiance. Et, cela est valable autant sur le versant positif (19 citations) que sur le versant négatif (18 citations).

Ensuite, ce sont l'évaluation (15 citations), le rapport global (13 citations), le fonctionnement de l'enseignant (12 citations), la compréhension (11 citations), et le domaine du monde (10 citations) qui déterminent si l'élève aime ou non le français. Cependant, leurs rôles sont beaucoup moins importants que celui des fonctionnements de la discipline.

Par ailleurs, il semble que l'utilité (5 citations), l'identité (4 citations), et l'apprentissage et la découverte (3 citations) ne sont pas déterminants dans le fait d'aimer ou non le français. Il en est de même pour les autres dimensions telles que le choix ou l'imposition, la spécificité au sens du système disciplinaire, le mode d'exposition, la corporalité etc., qui ne sont pas du tout mentionnés par les élèves.

Pour la dimension «fonctionnements de la discipline », les élèves aiment le français parce qu'on peut rédiger (4 citations), étudier/analyser des textes (3 citations), lire des livres/texte (2 citations), étudier divers contenus (conjugaison, langue, histoire, grammaire, orthographe, théâtre et culture). Les cours sont dits intéressants car on peut « *apprendre et débattre à la fois* » (Suzon, n°155). Sur le versant négatif, les élèves mettent en cause d'abord des contenus qui concernent l'étude de la langue : la conjugaison (3 citations), la grammaire (2 citations), l'orthographe (2 citations) et le temps des verbes (1 citation). Ils contestent ensuite sur l'effort à fournir en mémorisation (5 citations) : trop de choses à apprendre, trop de règles à retenir, on apprend tout. De plus, certains *faire* ne sont pas appréciés : lire des textes/livres (inintéressants), faire des rédactions.

En ce qui concerne la dimension « évaluation », des élèves disent qu'ils aiment le français parce que c'est une discipline facile (6 citations), mais d'autres ne l'aiment pas à cause de leur faible niveau dans cette discipline: « je ne suis pas bon », « j'ai des difficultés », « je suis nul », et certains élèves évoquent ce en quoi ils ont des difficultés : la conjugaison (2 citations) et l'orthographe (1 citation).

L'effet de la dimension de « rapport global » est le même sur le versant positif (7 citations) et négatif (6 citations). Certains élèves trouvent la discipline intéressante (ou on s'y intéresse) et passionnante, mais d'autres déclarent qu'ils ont moins d'affinité et n'ont jamais accroché (1 citation) avec le français depuis leur enfance, d'où le fait qu'ils ne l'aiment pas (6 citations).

La dimension de « professeur » joue aussi un rôle identique puisque pour certains élèves, l'enseignant de français est sympathique, bon, marrant, et son cours est clair (6 citations). Tandis que pour d'autres, le professeur est intolérant et ils ne l'aiment pas (citations).

La dimension de « compréhension » ne pèse quasiment que sur le vécu négatif (1 citation vs 10 citations). Les élèves trouvent que cette discipline est dure, difficile et compliquée. Mais les objets d'incompréhension sont rarement mentionnés ; et le cas échéant c'est la grammaire qui est citée : « *Les cours de grammaire sont durs* » (Aude, n°151).

A l'inverse, la dimension de « domaine du monde » est presque toujours mentionnée positivement (9 citations vs 1 citation). Les élèves affirment qu'ils aiment le français, parce qu'on aime lire/la lecture (4 citations), écrire/l'écriture (4 citations) et la littérature (1 citation).

Pour les trois autres dimensions « utilité », « identité » et « apprentissage et découverte », peu de raisons sont avancées. Pour la dimension « utilité », le français sert tous les jours (2 citations), mais pas pour le futur mûrier (3 citations), et il « *devrait juste t'apprendre à lire et à écrire* » (Niels, n°34).

Pour la dimension « identité », sur le versant positif (3 citations), elle recouvre non seulement l'habitude personnelle : « *Quand j'étais plus jeune je lisais beaucoup* » (Lou, n°169) ; « *J'écris des petites histoires quand je peux* » (Toursouna j n°178), mais aussi l'exigence de la famille : « *Je suis issue d'une famille où l'on se doit d'exceller dans cette matière* » (Noor, n°179). Sur le versant négatif, Jordan (n°128) n'aime pas le français qui lui pose problème à cause de son bégaiement.

La dimension « apprentissage et découverte » n'est mentionnée que sur le versant positif : le français favorise la découverte de nouvelles choses à travers l'étude des histoires, ainsi que l'amélioration du niveau en écriture.

3.2 Le français suscitant bon souvenir et mauvais souvenir

Le français suscite plus de mauvais souvenirs (28 citations) que de bons souvenirs (18 citations). Et les raisons évoquées sont moins nombreuses et moins diversifiées que le seul fait d'aimer ou non cette discipline (tableau 7).

Dimensions structurant le v écu	Bon souvenir	Mauvais souvenir	Total
Evaluation	6	12	18
Mode de fonctionnement	8	3	11
Professeur	2	9	11
Exposition	0	3	3

Tableau 7 Les dimensions qui structurent les bons et mauvais souvenirs en français

Les souvenirs en français sont d'abord en lien avec l'évaluation (18 citations), et plus de mauvais souvenir sont évoqués ici (12 citations vs 6 citations). Sur le plan positif, un bon souvenir est, sans exception, en lien avec la bonne ou même la meilleure note obtenue dans la classe (6 citations). Sur le versant négatif, ces souvenirs ont à voir avec le brevet, le fait de ne pas avoir révisé, les problèmes de mémoire, ainsi que l'obtention d'une mauvaise note : « *En 5 ème de français je pense, je devais faire un DM ou j'ai passé du temps et j'y ai mis tout mon cœur mais malgré ça j'ai eu une note catastrophique* » (Lyes, n 6), « *Je pensais avoir une bonne note, elle m'a rendu ma copie je constate que j'ai un 03/20* » (Rachel, n 52).

Les souvenirs sont ensuite liés aux fonctionnements de la discipline (11 citations) et au fonctionnement du professeur (11 citations). La dimension de « fonctionnement de la discipline » pèse plus sur le versant positif (8 citations) que sur le versant négatif (3 citations). Un bon souvenir en français est souvent énoncé sous forme d'un évènement désopilant : jouer au théâtre ou regarder jouer au théâtre (5 citations) et réciter une poésie (1 citation) tout en rigolant, et plus classiquement lire un livre (2 citations). Comme souvenirs désagréables en lien avec le mode de fonctionnement, les collégiens énoncent l'apprentissage de la poésie, le fait de fabriquer un livret, ainsi que celui de passer trois matins à apprendre un mot simple comme « moto » en CP.

En ce qui concerne la dimension de « fonctionnement du professeur », elle est énoncée davantage sur le versant négatif (9 citations vs 2 citations). Le professeur s'est inscrit dans le

bon souvenir des élèves par le truchement de son encouragement et sa capacité de créer une bonne ambiance dans la classe. Par contre, quand le professeur se met à imiter l'élève, à dire de lui qu'il est nul, con, etc., c'est considéré comme des mauvais souvenirs.

L'exposition publique est aussi un mauvais souvenir, mais cette dimension est très peu citée (3 citations). Les élèves évoquent le fait de passer à l'oral (2 citations) et de faire un exposé individuel (1 citation).

3.3 Le français donnant envie et non envie d'aller à l'école

Le français donne moins envie d'aller à l'école (seulement 6 citations) que d'envie de ne pas y aller (14 citations).

Dimensions structurant le vécu	Envie	Non envie	Total
Mode de fonctionnement	3	6	9
Evaluation	1	6	7
Professeur	1	1	2
Rapport global	0	1	1
Domaine du monde	1	0	1

Tableau 8 Le français : envie ou non d'aller à l'école

L'envie ou non suscitée par le français (tableau 8) est notamment en lien avec les fonctionnements de la discipline (9 citations), mais ceux-ci pèsent plus sur le versant négatif (6 citations vs 3 citations). Les élèves ont envie d'aller à l'école pour la rédaction, la mise en scène, et le fait de débattre sur un sujet. L'absence d'envie quant à elle est liée à la réalisation d'une rédaction (2 citations), au visionnage d'un film (1 citation), à la poésie (1 citation), ou au fait qu'il y ait deux heures de cours (2 citations).

Vient ensuite l'évaluation (7 citations) qui constitue surtout la raison de ne pas avoir envie d'aller à l'école (6 citations vs 1 citation). En plus d'avoir une mauvaise note (3 citations), l'aversion peut être dû au fait que l'examen est trop dur, que les élèves n'ont pas révisé, mais aussi parce qu'on est assez bon. En effet, certains collégiens considèrent que le fait d'avoir de bonnes performances dans cette discipline est une raison pour en être dispensé. Sur le versant positif, l'évaluation serait particulièrement motivante lorsqu'elle porte sur un livre ou un texte.

Les dimensions « fonctionnement de l'enseignant » (2 citations), « rapport global » (1 citation), et « domaine du monde » (1 citation) n'affectent que très peu l'envie ou non d'aller à l'école.

3.4 Les axes structurant le vécu du français

En regroupant toutes les dimensions évoquées sur le vécu du français, j'ai pu constater comment il a été structuré (tableau 9).

Dimensions	Vécu positif	Vécu négatif	Total
Mode de fonctionnement	30	27	57
Evaluation	13	27	40
Professeur	9	16	25
Rapport global	7	7	14
Compréhension	1	10	11
Domaine du monde	10	1	11
Utilité	2	3	5
Identité	3	1	4
Apprentissage et découverte	3	0	3
Exposition publique	0	3	3

Tableau 9 Les dimensions structurant le vécu positif et négatif du français

L'analyse montre que les fonctionnements scolaire de la discipline (57 citations) et l'évaluation (40 citations) pèsent le plus sur le vécu du français. L'utilité (5 citations), l'identité (4 citations), l'apprentissage et la découverte (3 citations), ainsi que l'exposition publique (3 citations) jouent des rôles moins importants. Et la spécificité, l'extraordinaire, la relation aux questions des élèves, la corporalité et le choix/l'imposition n'affectent pas le vécu en français.

Parmi toutes ces dimensions, le mode de fonctionnement, le domaine du monde, l'identité et les apprentissages et la découverte sont généralement énoncés sous forme positive, notamment le domaine du monde (10 positif vs 1 négatif) et les apprentissages et la découverte (3 positif vs 0 négatif). Par conséquent, dans ces deux dimensions, les raisons liées au vécu positif sont dominantes.

À l'inverse, l'évaluation, le fonctionnement du professeur, la compréhension, l'utilité ainsi que l'exposition publique sont plus énoncées sous forme négative, en d'autres termes, ce sont plus des raisons d'un vécu négatif que positif. L'incompréhension (10 négatif vs 1 positif) et

l'exposition publique (3 négatif vs 0 positif) sont plus particulièrement accentués : ces deux dernières dimensions pèsent très fortement voire uniquement sur le versant négatif.

La dimension du rapport global est la seule dont l'évocation est en quantité égale sur le versant positif et négatif du français.

4. Vécu disciplinaire des mathématiques

Comme le français, les mathématiques sont une discipline dont le vécu est plus négatif que positif. Cela se manifeste par un contraste plus saisissant (125 négatif vs 75 positif) et par la domination du versant négatif sur tous les thèmes. Les mathématiques sont effectivement moins aimées (72 citations) qu'aimées (52 citations) par les élèves. Elles évoquent plus de mauvais souvenirs (25 citations) que de bons souvenirs (14 citations), et elles donnent plus envie de ne pas fréquenter l'école (28 citations) que d'y aller (9 citations) (tableau 10).

Versant positif	Nombre de citations	Versant négatif	Nombre de citations
Discipline aimée	52	Discipline non aimée	72
Bon souvenir	14	Mauvais souvenir	25
Donnant envie	9	Ne pas donnant envie	28
Total	75	Total	125

Tableau 10 Le vécu disciplinaire des mathématiques

4.1 Les mathématiques aimées et non aimées

Les mathématiques sont aimées par certains élèves (52 citations), mais plus détestées par les autres (72 citations).

Il est à noter que les élèves expriment leur dépréciation des mathématiques par des termes assez intenses : « *J'ai complètement décroché les mathématiques* » (Zoé, n°56), « *Je n'aime pas aller dans ce cours, je déteste !* » (Nathan, n°38), « *Je suis dégoûté des maths et maintenant je hais les maths* » (Xavier, n°20), « *J'ai lâché l'affaire avec cette matière* » (Lucy, n°71). Une telle

antipathie, que l'on a aperçue dans l'analyse de repérage de la discipline, constitue un contraste frappant avec la préférence de l'EPS (voir 2.4).

Les raisons d'aimer ou non les mathématiques sont très diverses (tableau 11).

Dimensions structurant le vécu	Mathématiques aimées	Mathématiques non aimées	Total
Compréhension	2	34	36
Rapport global	16	17	33
Evaluation	12	13	25
Fonctionnements de la discipline	12	13	25
Domaine du monde	18	5	23
Professeur	5	12	17
Identité	4	2	6
Utilité	0	3	3

Tableau 11 Les raisons d'aimer ou non les mathématiques

Le tableau montre que les dimensions de « compréhension » (36 citations) et de « rapport global » (33 citations) sont les premières raisons pour lesquelles les élèves aiment ou non les mathématiques. Viennent ensuite les dimensions de « évaluation » (25 citations), de « fonctionnement de la discipline » (25 citations), de « domaine du monde » (23 citations) et de « professeur » (17 citations). Et il semble que les dimensions d'« identité » (6 citations) et de « utilité » (3 citations) sont des éléments moins déterminants dans la préférence ou l'antipathie des mathématiques.

Pour la dimension de « compréhension », le versant négatif (34 citations) l'emporte sur le versant positif (2 citations), et constitue la première raison qui conduit les élèves à ne pas aimer les mathématiques, comme montrent la recherche sur le vécu disciplinaire (Reuter, dir. 2016) et le travail d'Ordonez-Pichetti (2016 a, 2016b). Cette discipline est considérée comme étant dure, compliquée et difficile à comprendre. Les collégiens disent ne pas comprendre le raisonnement (cité une fois), ou ne rien comprendre du tout. Cette incompréhension peut se produire « de temps en temps », « souvent », ou dater de l'école primaire ou de l'école maternelle, comme dit Lucy (n°71) : « *Depuis toute petite je n'ai jamais rien compris* ». Elle peut parfois intervenir (soudain) à un niveau du cursus : « *Car durant la 6^{ème}, la 5^{ème}, et la 4^{ème}, j'arrivais à comprendre mais cette année non* » (Eloë, n°22), « *Depuis le primaire j'étais bon*

mais en arrivant en 4e c'est devenu plus difficile » (Moussa, n°51). D'après les questionnaires, l'objet de l'incompréhension n'est pas clair puisque les élèves en parlent en des termes plutôt vagues : « je comprends rien », « je comprends pas grand-chose », « il est difficile à comprendre », et un objet unique a été mentionné (le raisonnement). Il apparaît que les mathématiques ne sont pas seulement difficiles à comprendre, mais il est aussi difficile pour les élèves de décrire l'objet de cette incompréhension.

La dimension « rapport globale » pèse autant sur le versant positif (16 citations) que sur le versant négatif (17 citations). D'un côté, on aime les mathématiques (8 citations), on s'y intéresse (3 citations), on les trouve intéressantes (3 citations), amusantes (1 citation) et bonnes (1 citation). De l'autre côté, les mathématiques sont effectivement ennuyantes (6 citations), pas intéressantes (5 citations), les élèves ne l'aiment pas (4 citations) et vont même jusqu'à la détester (2 citations).

De même pour la dimension « évaluation », elle pèse aussi sur le versant positif (12 citations) et sur le versant négatif (13 citations). Certains élèves trouvent que les mathématiques sont faciles (7 citations), et ils y sont performants (5 citations) ; mais d'autres affirment avoir beaucoup de difficultés (2 citations) et de lacunes (1 citation) ; ils disent ne pas être forts (2 citations) ni bons (1 citation) en mathématiques ; certains se disent nuls (2 citations), et perdus dans les calculs (1 citation), etc. Quelques élèves mentionnent ce qui leur pose problèmes : les calculs (2 citations), l'algèbre (1 citation) et la géométrie (1 citation).

La dimension de « fonctionnements de la discipline » constitue la troisième raison pour laquelle cette discipline est aimée ou non. Les élèves déclarent aimer les mathématiques parce que dans la classe on fait des calculs (2 citations), fait des figures (1 citation), fait les puissances (1 citation), on utilise la logique (1 citation) et résout les équations (1 citation). Mais aussi parce qu'il y a beaucoup de choses à apprendre, et qu'il y a toujours une réponse à un problème. C'est ainsi que certains collégiens trouvent les contenus de cette discipline intéressants et les cours clairs. Cependant, pour d'autres élèves, les mathématiques sont dures à apprendre (1 citation), qu'il faut beaucoup réfléchir (2 citation), ce qui demande beaucoup de temps et de logique : il y a tellement de choses à retenir, que « *on ne voit jamais la fin du tunnel* » (Rachel, n°52). Une partie des élèves disent ne pas aimer cette discipline à cause de leurs camarades de classe qui

ralentissent les cours et font qu'ils ne travaillent pas. Tandis que d'autres trouvent les mathématiques « illogiques » et « incohérentes ».

La dimension de « domaine du monde » est la cinquième raison d'aimer ou non les mathématiques, mais elle pèse plus fortement sur le versant positif (18 positif vs 5 négatif). Certains élèves aiment les calculs (5 citations), calculer (3 citations), les chiffres (3 citations), réfléchir (3 citations), la logique (3 citations) et les nombres (1 citation). Néanmoins, le rapport négatif au domaine du monde met en cause les mêmes éléments. On y retrouve les calculs (3 citations), les chiffres (1 citation) et le fait de calculer (1 citation). Par conséquent, on peut affirmer que les calculs, les chiffres et le fait de calculer sont des domaines assez clivants pour les collégiens.

La sixième dimension « fonctionnement de professeur » a quant à elle un impact plus fort sur le versant négatif (12 négatif vs 5 positif). Les élèves aiment les mathématiques parce que les professeurs sont intéressants (1 citation), bons (1 citation), expliquent bien (2 citations), et sont agréables à écouter (1 citation). À l'inverse, quand le professeur est mauvais (3 citations), explique mal (3 citations), crie sur les élèves, et les rabaisse, les élèves n'aiment pas les mathématiques.

Les dimensions de « identité » (6 citations) et de « utilités » (3 citations) sont peu évoquées comme raison d'aimer ou non les mathématiques. La première est évoquée 4 fois sur versant positif, elle tient au fait que l'on a l'esprit mathématique, on est logique, on fait de la programmation (donc les mathématiques sont utiles), et aussi, parce qu'on a un père qui adore les mathématiques. Sur le versant négatif, les élèves qui s'y sont référés ne se trouvent pas très « mathématiques », et ils pensent que les mathématiques ne sont pas une discipline faite pour eux. La dimension « utilité » n'est évoquée que sur le versant négatif : l'inutilité de cette discipline recouvre les trois quarts des leçons.

4.2 Les mathématiques suscitant des bons souvenirs et des mauvais souvenirs

Dans les discours des élèves, les mathématiques sont plus en lien avec des mauvais souvenirs (25 citations) que des bons souvenirs (14 citations). Mais les raisons évoquées sont restreintes (tableau 12).

Dimensions	Bons souvenirs	Mauvais souvenir	Total
Evaluation	6	8	14
Professeur	3	9	12
Mode de fonctionnement	2	2	4
Compréhension	0	3	3

Tableau 12 Les dimensions qui structurent les bons et mauvais souvenirs en mathématiques

En mathématiques, les bons ou mauvais souvenirs sont plus souvent articulés à l'évaluation (14 citations) et au fonctionnement du professeur (12 citations), et moins aux fonctionnements de la discipline (4 citations) et à la compréhension (3 citations).

Pour la dimension d'évaluation, c'est le fait d'avoir des bonnes notes (6 citations) et de trouver la réponse à un devoir complexe (1 citation) qui plait le plus aux collégiens. Les mauvais souvenirs sont d'ordinaire en lien avec des mauvaises notes (6 citations), mais aussi avec l'examen : « *Epreuves communes des mathématiques pendant deux heures en géométrie et numération* » (Louise, n°30). S'ajoute à cela la peur de l'échec : « *C'était pendant le brevet de Maths, quand j'ai lu le sujet, j'ai su que je n'allais pas y arriver, j'ai regardé autour de moi, puis j'ai vu tout le monde écrire, alors que moi je ne savais aucune réponse* » (Maryam, n°153).

Pour la dimension de « fonctionnement du professeur », les élèves gardent un agréable souvenir d'un gentil professeur qui les encourage, et les élèves se souviennent que le professeur crie sur eux (4 citations) au lieu de les aider et de leur expliquer clairement.

Sur le versant positif, la dimension « fonctionnements de la discipline » renvoie au devoir et à la bonne ambiance. Sur le versant négatif, cette dimension est déterminée uniquement par la mauvaise ambiance : une classe bruyante où les élèves font n'importe quoi.

La dimension « compréhension » est évoquée rarement et seulement sur le versant négatif. En effet, les élèves déclarent qu'ils ne comprennent rien en mathématiques à tel point qu'ils gardent des mauvais souvenirs de tous les cours.

4.3 Les mathématiques donnant envie et non envie d'aller à l'école

Les mathématiques sont une discipline qui donne davantage envie de ne pas aller à l'école (28 citations) que d'y aller (9 citations). En lisant les questionnaires, je note que les propos sur le manque d'envie en mathématiques est parfois intense : « *Si je pouvais, je reviendrais jamais*

jamais en maths » (Inès, n°209) ; « *Ça me déprime* » (Fleur, n°13), « *J'aimerais ne plus avoir maths* » (Emilie, n°95), « *Des fois je voulais faire comme si j'étais malade pour ne pas aller en maths* » (Maxime, n°47), « *J'ai l'impression que je ne suis pas une bonne élève en générale du fait de ne pas être douée dans cette matière (les mathématiques)* » (Clara, n°65), etc. À travers ces propos, le vécu très négatif des mathématiques surgit.

Les raisons pour l'envie ou non se regroupent dans le tableau ci-dessous (tableau 13).

Dimensions	Envie	Non envie	Total
Evaluation	3	11	14
Fonctionnement de la discipline	4	2	6
Professeur	2	3	5
Compréhension	1	4	5
Rapport global	2	2	4
Exposition publique	0	1	1
Utilité	0	1	1

Tableau 13 Mathématiques : envie et non envie d'aller à l'école

Le tableau 13 montre que pour les mathématiques, la volonté ou le manque d'envie d'aller à l'école est dominé par l'évaluation (14 citations), elle/il est ensuite en lien avec les fonctionnements de la discipline (6 citations), le fonctionnement du professeur (5 citations), la compréhension (5 citations), le rapport global (4 citations), mais très rarement en lien avec l'exposition publique (1 citation) et l'utilité (1 citation).

La dimension d'évaluation pèse plus sur le versant négatif (11 négatif vs 3 positif), l'élève ne veut pas venir, parce que l'examen des mathématiques est trop dur (1 citation), surtout quand on n'a pas révisé (3 citations), et qu'on a souvent une mauvaise note (1 citation). De ce fait, l'échec en mathématiques est presque prévisible : « *Je sais que je vais rater* » (Adéaïle, n°206), « *Je sais que je ne vais pas réussir* » (Lucy, n°71). Mais on peut aussi avoir envie d'aller à l'école quand il y a une interrogation, un DS (devoir surveillé), ou quand on révise bien.

En ce qui concerne la dimension « fonctionnements de la discipline », les collégiens déclarent avoir envie pour les mathématiques, parce qu'ils aiment les cours (2 citations), ce qui est fait dans cette discipline (1 citation), et le travail en équipe (1 citation), mais ils n'ont pas envie quand il y a deux heures de cours.

Pour la dimension de « fonctionnement du professeur », les mathématiques motivent les élèves à aller à l'école parce que le professeur est gentil et qu'on l'aime. Alors que les élèves n'ont pas envie quand le professeur ne donne pas de cours intéressants, et qui « *me stresse à mort et n'arrête pas de nous rabaisser à dire qu'on va tout rater* » (Paignat, n°84).

La peur des mathématiques ou des examens y relatifs est parfois liée à l'incompréhension (4 citations) : on veut rater les cours ou les examens, parce qu'on ne comprend pas.

Les élèves ont aussi recours à des raisons qui relèvent du rapport global à la discipline (2 positif vs 2 négatif) puisqu'ils affirment aimer ou non les mathématiques dans leur ensemble.

4.4 Les dimensions structurant le vécu disciplinaire des mathématiques

J'ai essayé de comprendre comment les dimensions évoquées précédemment structurent le vécu disciplinaire des mathématiques (tableau 14).

Dimensions	Vécu positif	Vécu négatif	Total
Évaluation	21	32	53
Compréhension	3	41	44
Rapport global	18	19	37
Mode de fonctionnement	18	17	35
Professeur	10	24	34
Domaine du monde	18	5	23
Identité	4	2	6
Utilité	0	4	4
Exposition publique	0	1	1

Tableau 14 Les dimensions qui structurent le vécu disciplinaire des mathématiques

Comme Reuter (2016) a pu le constater pour les mathématiques à tous les niveaux scolaires, l'évaluation et la compréhension sont deux dimensions majeures qui pèsent sur les vécus de cette discipline. À l'inverse, l'identité, l'utilité et l'exposition sont énoncées très rarement, c'est-à-dire qu'elles pèsent moins sur les vécus.

Parmi l'ensemble des dimensions, seul le domaine du monde et celle de l'identité sont évoquées plus positivement que négativement. Ce sont donc des éléments qui pèsent plus sur le vécu

positif que le vécu négatif. Plus précisément, les calculs et les chiffres sont davantage des raisons d'aimer la discipline que de la détester.

La plupart des dimensions sont énoncées sous forme négative : évaluation, compréhension, fonctionnement du professeur, utilité et exposition publique. Ces dimensions font plus office de justifications d'un vécu négatif que d'un vécu positif. Parmi ces dimensions, la compréhension, le fonctionnement de professeur, l'inutilité et l'exposition publique pèsent encore plus fortement sur le vécu négatif.

Et, le rapport global et le mode de fonctionnement pèsent autant sur le vécu positif que négatif.

Les rôles de certaines dimensions sont différents. Parfois, les mêmes raisons peuvent être à la fois le vécu positif et le vécu négatif. Par exemple, les calculs et les chiffres (domaine du monde) sont à la fois des raisons d'aimer cette discipline et des raisons de ne pas l'aimer. De même, un devoir surveillé (DS) décourage certains élèves d'aller à l'école, mais il peut aussi donner envie à d'autres élèves de venir à l'école. Cependant, d'autres dimensions peuvent avoir des effets tantôt positifs, tantôt négatifs ; aussi, leur articulation à l'un des versants du vécu dépend des effets produits. De façon concrète, il est apparu que lorsqu'un professeur explique bien, il est présenté comme une raison d'un vécu positif. Au contraire, un professeur qui explique mal constitue une justification au vécu négatif de l'élève. Une bonne note constitue un bon souvenir et une mauvaise note renvoie plutôt à un souvenir désagréable. Il en va de même avec la dimension compréhension : le fait de bien comprendre la leçon donne à l'élève l'envie d'aller à l'école, tandis que ne pas comprendre réduit significativement cette envie. L'exemple encore plus évident est celui de l'inutilité et de l'exposition publique : ne pas constater l'intérêt de la discipline et de l'exercice individuel au tableau est absolument mal vécu par les élèves.

Aussi, n'apparaissent pas dans ce tableau, les dimensions de l'apprentissage et la découverte, de la spécificité, de l'extrascolaire disciplinaire, de la relation aux questions des élèves, de la corporalité du choix/imposition. Ces dimensions ne pèsent pas sur le vécu des mathématiques.

5. Vécu disciplinaire de l'EPS

Parmi toutes les disciplines évoquées par les élèves, L'EPS est la discipline la plus aimée. Elle est aussi la discipline à laquelle les élèves associent le plus de bons souvenirs, et qui donne le plus envie d'aller à l'école (tableau 15).

Versant positif	Nombre de citations	Versant négatif	Nombre de citations
Discipline aimée	57	Discipline non aimée	7
Bon souvenir	21	Mauvais souvenir	11
Donnant envie	39	Ne pas donnant envie	11
Total	117	Total	29

Tableau 15 Le vécu disciplinaire de l'EPS

Contrairement au français et aux mathématiques, le vécu positif en EPS est dominant (117 positif vs 29 négatif), et cela se reflète dans tous les thèmes : elle est beaucoup plus aimée (57 citations) que non aimée (7 citations), elle évoque plus de bons souvenirs (25 citations) que de mauvais souvenirs (11 citations), et elle donne plus envie de venir à l'école (39 citations) que de ne pas venir (11 citations).

5.1 L'EPS aimée et non aimée

Sur les questions « matières aimées/non aimées », l'EPS est la plus aimée par les élèves, et seuls 7 élèves l'évoquent comme matière non aimée.

La préférence des élèves pour l'EPS ou le sport est marquée par l'usage de termes expressifs que l'on ne trouve pas avec les autres disciplines : « *Je ne peux pas vivre sans sport* » (Florien, n°122), « *Je suis toujours pressé d'avoir sport* » (Niels, n°34), « *Pour moi le sport ce n'est pas une discipline mais avant tout du plaisir* » (Xavier, n°20), « *Le sport est ma passion* » (Samuel, n°5), etc. Ainsi, certains élèves semblent entretenir une relation intense et immuable avec la discipline EPS. Ce constat est en contradiction avec les données issues de l'analyse relative à la conscience disciplinaire. En effet, il est apparu que l'EPS est perçue comme une discipline inutile qui nécessite le moins d'apprentissages et où il y a le moins de contenus (cf. chapitres sur les finalités et sur la réussite).

D'où vient cette passion pour l'EPS ? L'analyse montre que plusieurs éléments sont déterminants (tableau 16).

Dimensions	EPS aimé	EPS non aimé	Total
Domaine du monde	17	0	17
Spécificité	17	0	17
Fonctionnement de la discipline	13	3	16
Identité	13	2	15
Rapport global	6	2	8
Utilité	1	2	3
Apprentissage et découverte	2	0	2
Professeur	1	1	2
Evaluation	1	0	1

Tableau 16 Les dimensions qui structurent la préférence ou non de l'EPS

Parmi les raisons évoquées par les élèves pour justifier leur préférence ou non de l'EPS, celles relatives au domaine du monde (17 citations), à la spécificité au sein du système disciplinaire (17 citations), aux fonctionnements de la discipline (16 citations) et à l'identité (15 citations) sont les plus utilisées. La dimension « rapport global » (8 citations) est une autre raison évoquée par les collégiens. Alors que les dimensions « utilité », « apprentissage et découverte », « professeur », et « évaluation » sont très peu évoquées. Elles semblent non déterminantes dans la préférence ou non de l'EPS.

Les premières raisons d'aimer cette discipline, à savoir les dimensions « domaine du monde » et « spécificité » ne sont évoquées que sur le versant positif. Pour le domaine du monde, les élèves déclarent aimer le sport (14 citations) et le football (3 citations). Pour la spécificité au sein du système disciplinaire, comme on l'a vu dans la recherche sur le vécu disciplinaire (Reuter, dir., 2016), cette matière est décrite par les élèves comme une discipline physique qui permet de s'évader, de se détendre, de s'amuser, de se divertir, de se dépenser, de se défouler. Et durant les cours d'EPS, on ne copie pas, on ne reste pas assis pas sur une chaise à écouter. Cette caractéristique est d'ailleurs l'une des principales raisons qui font de l'EPS une discipline utile (voir chapitre « finalités »).

La troisième raison d'aimer ou non l'EPS renvoie aux fonctionnements de la discipline, qui pèse plus sur le versant positif (13 citations) que négatif (3 citations). Les élèves aiment l'EPS parce qu'on pratique des activités physiques, et l'on fait divers sports : relais, ping-pong,

badminton, demi-fond, courir, gymnastique. L'ambiance est moins stricte, plus décontractée puisqu'on peut discuter et travailler avec des amis, on s'y sent à l'aise. Mais certains élèves n'aiment pas les sports pratiqués dans la classe. Quelques-uns de ces sports sont considérés comme dangereux, à l'exemple de l'acrosport, tandis que d'autres mettent les élèves mal à l'aise.

La quatrième raison d'aimer ou non l'EPS consiste à l'identité, qui pèse aussi plus sur le versant positif (13 positif vs 2 négatif). Les élèves disent effectivement qu'ils aiment l'EPS parce qu'ils sont sportifs (10 citations), actifs (1 citation), parce qu'on pratique des sports et qu'on joue au football depuis l'enfance. Sur le versant négatif, il apparaît qu'elle est en lien avec le poids : «*J'ai beaucoup de difficulté à faire des efforts à cause du poids* » (Inès, n°186).

La cinquième raison a trait au rapport global. Certains élèves (6 citations) disent que l'EPS c'est du plaisir, c'est la passion, c'est une bonne matière, qu'on aime bien ; mais d'autres (citations) disent ne pas l'aimer.

5.2 L'EPS suscitant des bons souvenirs et des mauvais souvenirs

L'EPS est plus associée aux bons souvenirs (21 citations) qu'aux mauvais souvenirs (11 citations).

Dimensions	Bons souvenirs	Mauvais souvenirs	Total
Fonctionnements de la discipline	11	2	13
Evaluation	7	1	8
Corporalité	0	7	7
Professeur	2	1	3
Extraordinaire	2	0	2

Tableau 17 Bons et mauvais souvenirs en EPS

Les souvenirs en EPS s'articulent le plus souvent aux fonctionnements de la discipline (13 citations), moins souvent à l'évaluation (8 citations) et à la corporalité (7 citations), et rarement au fonctionnement du professeur (3 citations) et au caractère extraordinaire de la discipline (2 citations) (tableau 17).

La première dimension est celle de fonctionnements de la discipline, qui pèse d'avantage sur le versant positif. De manière plus précise, ils sont relatifs au travail en équipe (7 citations) ainsi

qu'à l'ambiance détendue régnant durant les séances : les élèves parlent de rigoler et de s'amuser et quand il y avait le handball (1 citation) et l'acroport (1 citation), etc. Sur le versant négatif, ce sont la gymnastique et le saut qui engendrent des mauvais souvenirs.

La deuxième dimension « évaluation » est évoquée plus sur le versant positif, notamment grâce à l'obtention d'une bonne note (2 citations), et surtout au fait de remporter une compétition et de gagner le match (5 citations). Tandis que l'obtention d'un zéro produit un souvenir désagréable.

La troisième dimension « corporalité » n'est évoquée que pour les mauvais souvenirs. Le fait de tomber (1 citation), de courir ou de lutter dehors quand il pleut (1 citation). Certains élèves évoquent des blessures qu'ils ont eu en acroport (se faire casser la cheville/le bras/le cou).

La dimension du fonctionnement du professeur s'articule à des bons souvenirs, il se matérialise par le biais des conseils, et de l'aide que l'enseignant apporte à ses élèves. Dans le mauvais souvenir évoqué, il est question d'un professeur qui oblige l'élève à faire le demi-fond même si ce dernier a une scoliose.

Les souvenirs liés à l'extraordinaire correspondent à la journée de sport et à l'essai qui a eu lieu à l'UNSS foot (Union Nationale du Sport Scolaire football).

5.3 l'EPS donnant envie et non envie d'aller à l'école

Parmi toutes les disciplines, l'EPS est la discipline qui donne le plus envie aux élèves de venir à l'école. Seuls 11 élèves disent ne pas avoir envie d'aller à l'école à cause de l'EPS, contre 39 élèves qui ont envie pour l'EPS.

Selon les témoignages de certains élèves, ce désir d'assister au cours d'EPS est très fort : « *Même malade je n'ai presque jamais raté un cours de sport* » (Maxime, n°47), « *Je suis pressé d'arriver à l'école car j'ai du football ou du sport* » (Walid, n°7), « (Je n'ai pas envie de venir à l'école) *pour toutes les matières sauf EPS* » (n°207), « *J'aime beaucoup l'acroport même si je me suis blessée cette année* » (Madeleine, n°23). On retrouve là un fait déjà mis en relief lors de l'analyse des disciplines aimées : les collégiens sont passionnés par la discipline EPS.

Les raisons évoquées pour cette envie est aussi diverses que les raisons pour lesquelles les élèves aiment cette discipline de l'EPS (tableau 18).

Dimensions	Envie	Non envie	Total
Fonctionnements de la discipline	20	6	26
Evaluation	2	1	4
Domaine de monde	4	0	4
Identité	3	0	3
Exposition publique	0	3	3
Spécialité	2	0	2
Rapport positif global	1	0	1
Corporalité	0	1	1
Utilité	0	1	1

Tableau 18 Envie et non envie pour l'EPS

Le tableau 18 montre que les raisons d'avoir envie ou de ne pas avoir envie d'aller à l'école sont assez divergentes. A part les dimensions de « fonctionnements de la discipline » et de « évaluation » qui constituent à la fois les raisons d'avoir envie et de ne pas avoir envie, les autres dimensions se situent soit sur versant positif, soit sur le versant négatif, par exemple l'envie pour l'école s'articule avec le domaine du monde, l'identité, alors le non envie s'articule avec l'exposition publique, la corporalité, etc.

Les raisons évoquées pour justifier l'envie ou non relèvent majoritairement des fonctionnements de la discipline. Les élèves ont envie pour faire différents sports : football (4 citations), acrosport (3 citations), basketball (3 citations), badminton (2 citations), courses (demi-fond) (2 citations), handball (1 citation) et lutte (1 citation). Cette envie découle aussi du fait qu'il y a deux heures de sport (2 citations) ou parce qu'il y a plus d'heures de sport (1 citation). Dans un même temps, le manque d'envie tient à certains sports tels que l'acrosport (3 citations), le badminton (1 citation), le handball (1 citation), ou juste parce qu'on n'aime pas faire du sport (1 citation). Ces données montrent que des activités comme le badminton et l'acrosport peuvent constituer, du point de vue des élèves, à la fois un argument en faveur de l'EPS et une raison pour en éprouver de l'aversion.

Les autres raisons évoquées sont en nombre infime (compris entre 1 et 4). Pour le domaine du monde (cité 4 fois), les élèves déclarent aimer le sport (3 citations) et les activités physiques (1 citation). S'agissant de l'identité (3 citations), les élèves disent avoir envie pour l'EPS parce

qu'en dehors de l'école ils font de la danse, de la voltige, ainsi que du badminton. En outre, la motivation à aller en classe d'EPS découle des spécificités de cette discipline : cette matière permet de se détendre, se défouler et se dépenser. Pour l'évaluation, je relève que cette discipline est qualifiée de simple ; pour certains élèves elle permet d'augmenter la moyenne. Enfin, le rapport positif à la discipline s'exprime par le biais de l'assertion suivante : « c'est la matière que je préfère ». Sur le versant négatif, la raison est en lien avec l'exposition publique, et plus précisément à cause de la natation : « *En 6ème je n'aimais pas aller à la piscine montrer mon corps à tout le monde* » (Gimony, n°200). Les trois dernières raisons portent sur la corporalité (1 citation), l'évaluation (1 citation) et l'inutilité (1 citation), j'ai notamment retenu la référence à une mauvaise chute en escalade, un contrôle en EPS, ainsi que le manque d'intérêt de la discipline dans sa globalité : « *Ça sert à rien de faire du sport à l'école* » (Dounia, n°194).

5.4 Les dimensions structurant le vécu disciplinaire de l'EPS

J'ai regroupé toutes les dimensions évoquées dans le vécu disciplinaire de l'EPS pour voir comment celui-ci a été structuré (tableau 19).

Dimensions	Vécu positif	Vécu négatif	Total
Fonctionnements de la discipline	44	11	55
Domaine du monde	21	0	21
Spécificité	19	0	19
Identité	16	2	18
Evaluation	10	2	12
Rapport global	7	2	9
Corporalité	0	8	8
Professeur	3	2	5
Utilité	1	3	4
Exposition publique	0	3	3
Apprentissage et découverte	2	0	2
Extraordinaire	2	0	2

Tableau 19 Les dimensions qui structurent le vécu disciplinaire de l'EPS

Le tableau 19 montre que ce qui influence en premier lieu le vécu disciplinaire de l'EPS ce sont les fonctionnements de la discipline : le fait de pratiquer différentes activités sportives,

l'ambiance, et le travail en équipe. C'est une dimension largement énoncée sous forme positive (44 positif vs 11 négatif).

Ensuite, on retrouve les dimensions du domaine du monde, de la spécificité dans le système disciplinaire, et de l'identité. Ces dimensions sont également plus énoncées, voire totalement, sous forme positive. Autrement dit, le sport et le football, pouvoir se détendre, se dépenser, s'amuser, ainsi qu'être sportif sont bien des raisons pour lesquelles les élèves aiment l'EPS, ont envie de venir à l'école ; par conséquent celles-ci sont associées à des souvenirs agréables.

Les dimensions de l'évaluation, du rapport global et de la corporalité jouent un rôle moins important dans les vécus en EPS. Le fait d'être performant, de trouver l'EPS facile, d'aimer ou pas la discipline (ou d'y intéresser ou non), d'être blessé, etc. sont moins importants pour vivre cette discipline.

Quant aux dimensions du professeur, de l'utilité, de l'exposition publique, des apprentissages et de la découverte, de l'extraordinaire disciplinaire, il a été démontré qu'ils influent très rarement le vécu en EPS.

Lorsqu'on compare les dimensions qui structurent le vécu positif et négatif en EPS, on constate que la plupart des dimensions sont énoncées sous forme positive. Ceci constitue une première différence avec le français et les mathématiques dont une majorité des dimensions est énoncée sous forme négative. Ici, seules l'utilité, l'exposition publique, etc. sont citées négativement.

Aussi, on note l'absence des dimensions de la compréhension, des questions des élèves, du choix/de l'imposition. Il s'agit donc là de dimensions qui n'interviennent pas dans le vécu de l'EPS. De plus, un contraste apparaît entre les mathématiques et l'EPS : pour les mathématiques, la compréhension est l'une des dimensions les plus importantes, alors qu'en EPS la compréhension n'en affecte pas du tout le vécu. D'ailleurs, le rôle du professeur est plus léger dans le vécu en EPS par rapport au français et aux mathématiques. Dans le même ordre d'idées, les données montrent que la dimension d'évaluation, qui joue un rôle majeur en français et en mathématiques, et est pourtant relativement moindre pour le vécu en EPS.

6. Vécu disciplinaire de l'anglais

Parmi les quatre disciplines étudiées ici, le vécu en anglais est particulier à deux niveaux : le vécu associé à l'anglais est le moins évoqué par les élèves (français : 149 citations ; mathématiques : 200 citations ; EPS : 146 citations ; anglais : 80 citations), et c'est une discipline dont le vécu est légèrement plus positif (44 citations) que négatif (36 citations).

Plus précisément, la discipline anglais est plus aimée (27 citations) que non aimée (18 citations). Elle est associée à plus de bons souvenirs (14 citations) qu'à des mauvais souvenirs (6 citations). Mais elle donne moins envie d'aller à l'école (3 citations) que de ne pas y aller (12 citations) (tableau 20).

Versant positif	Nombre de citations	Versant négatif	Nombre de citations
Discipline aimée	27	Discipline non aimée	18
Bon souvenir	14	Mauvais souvenir	6
Donnant envie	3	Ne pas donnant envie	12
Total	44	Total	36

Tableau 20 Le vécu disciplinaire de l'anglais

6.1 L'anglais aimé et non aimé

L'anglais est une discipline que les élèves déclarent plus aimer (27 citations) que ne pas aimer (18 citations). Les raisons évoquées sont très divergentes (tableau 21).

Dimensions	Aimé	Non aimé	Total
Rapport global	16	5	21
Domaine du monde	15	1	16
Evaluation	4	5	9
Professeur	4	2	6
Fonctionnements de la discipline	3	3	6
Compréhension	0	2	2
Utilité	1	0	1
Apprentissage et découverte	1	0	1
Identité	1	0	1

Tableau 21 Les dimensions qui structurent la préférence ou non de l'anglais

Les raisons d'aimer ou non cette discipline se concentrent sur le rapport global (21 citations) et le domaine du monde (16 citations). Quelques justifications sont liées à l'évaluation (9 citations), au fonctionnement du professeur (6 citations) et aux fonctionnements de la discipline (6 citations). Alors que la compréhension, l'utilité, l'apprentissage et la découverte, ainsi que l'identité jouent des rôles très faibles dans la préférence ou non de l'anglais (entre 1 et 3 citations).

La première dimension « rapport global » a un poids plus lourd sur le versant positif (16 citations) que sur le versant négatif (5 citations). Sur le versant positif, l'élève évoque l'intérêt qu'il porte à la discipline : « *La matière m'intéresse beaucoup* » (Elia, n°177), il trouve l'anglais important¹ (3 citations), ou déclare tout simplement qu'il « aime l'anglais ». Sur le versant négatif, les élèves n'aiment pas l'anglais (4 citations) et ne s'y intéressent pas (1 citation).

La dimension « domaine du monde » pèse quasi uniquement sur le versant positif. Les élèves disent s'intéresser non seulement à la langue (8 citations), à la culture (1 citation), aux pays (Angleterre, Etats-Unis) et à la communauté anglophone ; mais aussi sur la lecture (1 citation), le fait de parler (1 citation) et d'écrire (1 citation) l'anglais.

L'évaluation affecte aussi la préférence ou non de l'anglais. Plus concrètement, l'anglais est facile (3 citations), et on peut y obtenir de bonnes notes (1 citation), mais certains élèves estiment qu'ils ont un niveau faible, d'où les difficultés qu'ils éprouvent à parler (1 citation), à écrire (2 citations) ainsi qu'à retenir (1 citation).

Les élèves aiment l'anglais quand le professeur d'anglais est bon (2 citations) et intéressant (1 citation) surtout lorsqu'il explique bien (1 citation). A l'inverse, quand il est qualifié de très sévère, les élèves n'aiment plus cette discipline.

Pour la dimension « fonctionnement de la discipline », les élèves aiment l'anglais pour apprendre la langue et travailler, d'autant plus que les contenus sont jugés intéressants. Mais le

¹ À part dire « cette langue est importante », je regroupe aussi l'importance implicitement exprimée : « *J'aime le fait qu'elle soit parlée dans le monde entier* » (n°153), « *Parce que c'est une langue beaucoup parlée dans le monde* » (n°166).

caractère récurrent des contenus est surtout critiqué : «*Nous travaillons toujours sur les mêmes choses : le drapeau, pets, Queen Elisabeth* » (Sarah, n°35).

Parmi les autres raisons très peu citées, l'incompréhension constitue une raison de ne pas aimer l'anglais ; et les élèves aiment anglais parce qu'il permet de savoir parler l'anglais, de découvrir une nouvelle langue. Et, la raison de cette préférence est en lien avec l'identité : «*Je suis issue d'un milieu où l'on se doit d'exceller dans cette matière et la maîtriser au quotidien* » (Noor, n°179).

6.2 L'anglais suscitant des bons souvenirs et des mauvais souvenirs

La discipline de l'anglais est associée plus à des bons souvenirs (14 citations) qu'à des mauvais souvenirs (6 citations). Les souvenirs en anglais peuvent s'expliquer plutôt en dimensions de «*extraordinaire disciplinaire* » (7 citations) et de «*évaluation* » (5 citations) (tableau 22).

Dimensions	Bons souvenirs	Mauvais souvenirs	Total
Extraordinaire disciplinaire	7	0	7
Evaluation	4	1	5
Fonctionnements de la discipline	2	0	2
Exposition publique	0	2	2
Apprentissage et découverte	1	0	1
Professeur	1	0	1
Choix/imposition	0	1	1

Tableau 22 Les dimensions qui structurent les souvenirs en anglais

Les bons souvenirs sont largement en lien avec un événement «*extraordinaire* » (7 citations) : les voyages (en Irlande, en Angleterre, aux Etats-Unis, en Normandie) (4 citations), l'accueil des correspondants (3 citations). Avoir de bonnes notes constitue également un bon souvenir pour les élèves (évaluation, 4). Les bons souvenirs liés aux fonctionnements de la discipline (2 citations) correspondent au fait d'apprendre les parties du corps en dansant ; et à celui de regarder le film sur l'histoire de l'Afrique du Sud. Les souvenirs positifs sont plus rarement articulés à l'apprentissage (1 citation) et au professeur (1 citation). Pour les élèves, cela revient à apprendre des choses qu'ils ne connaissaient pas avant, ainsi qu'à un professeur qui suscite l'envie d'apprendre et d'écouter.

Les mauvais souvenirs sont peu cités. Deux de ces souvenirs sont liés à l'exposition. Il s'agit du fait d'être interrogé au tableau et de raconter une histoire en classe. Pour l'imposition, l'élève affirme avoir intégré la classe d'anglais européen indépendamment de sa volonté. Quant à l'évaluation, l'élève dit en avoir un mauvais souvenir car il a été surpris par un contrôle.

6.3 L'anglais donnant envie et non envie d'aller à l'école

L'anglais donne beaucoup moins envie de venir à l'école (12 citations) que celle de rester à la maison (3 citations).

Dimensions	Envie	Non envie	Total
Evaluation	0	8	8
Fonctionnements de la discipline	3	1	4
Compréhension	0	3	3
Identité	1	0	1
Professeur	0	1	1

Tableau 23 Les dimensions qui structurent l'envie ou non pour l'anglais

La première raison évoquée s'articule à l'évaluation, de façon purement négative. De cette manière, les élèves éviteront d'avoir des mauvaises notes (2 citations), de passer un examen difficile (1 citation), ou d'être évalué à l'oral (1 citation). De même pour la dimension « compréhension », des élèves n'ont pas envie d'assister au cours d'anglais, parce qu'ils ne comprennent pas.

Mais, certains collégiens ont envie d'aller au cours d'anglais pour regarder et travailler sur un film. Ils sont motivés parce que le cours les met de bonne humeur (fonctionnements de la discipline, 3 citations). Et, c'est son désir de se perfectionner qui l'amène à aller aux cours chaque jour (identité 1 citation).

6.4 Les dimensions structurant le vécu disciplinaire de l'anglais

Afin de constater les dimensions qui structurent le vécu en anglais, j'ai isolé toutes les raisons citées dans les réponses des élèves (tableau 24).

Dimensions	V écu positif	V écu négatif	Total
Evaluation	8	14	22
Rapport global	16	5	21
Domaine du monde	15	1	16
Fonctionnements de la discipline	8	4	12
Professeur	5	3	8
Extraordinaire disciplinaire	7	0	7
Compréhension	0	5	5
Apprentissage et découverte	2	0	2
Identité	2	0	2
Exposition	0	2	2
Choix/Imposition	0	1	1
Utilité	1	0	1

Tableau 24 Les dimensions qui structurent le vécu disciplinaire de l'anglais

Le tableau 24 met en évidence des dimensions qui structurent différemment les vécus en anglais, ainsi que leurs poids. On constate que les dimensions d'évaluation, le rapport global, le domaine du monde et les fonctionnements de la discipline regroupent une majorité des raisons et influent considérablement sur les vécus de cette discipline. Les dimensions des apprentissages, de l'identité, de l'exposition, de l'imposition, et de l'utilité jouent des rôles très faibles (1 ou 2 citations).

Comme pour l'EPS, les dimensions énoncées par les élèves le sont majoritairement sous forme positive. Parmi elles on retrouve le rapport global, le domaine du monde, le mode de fonctionnement, le professeur, l'extraordinaire, les apprentissages et la découverte, l'identité, l'utilité. Ceci dit, ces dimensions pèsent plus sur les vécus positifs que négatifs.

Sur le versant négatif, il y a seulement la compréhension, l'exposition publique, et le choix/l'imposition. Ces dimensions ne pèsent que sur le vécu négatif. Dit autrement, l'incompréhension, l'exposition publique et l'imposition sont bien des raisons pour lesquelles les élèves vivent mal l'anglais. Par ailleurs, il semble que les dimensions de la spécificité de la corporalité et de la relation aux questions des élèves n'ont aucun impact sur le vécu de l'anglais.

7. Performance dans une discipline aimée et non aimée

Dans les questionnaires, les élèves ont été invités à indiquer le niveau dans leur matière préférée/non aimée. J'essaierai de connaître s'il existe un lien avec le niveau et la performance. Après avoir dépouillé l'ensemble des questionnaires conformément aux décisions méthodologiques relatives au traitement des réponses, j'ai obtenu la répartition qui suit (tableaux 25 et 26).

	Bon	Moyen	En difficulté	Total
EPS	84%	13%	4%	100%
Mathématiques	74%	19%	8%	100%
Histoire-géographie-éducation civique	73%	22%	4%	100%
Français	77%	20%	3%	100%
Art Plastique	86%	10%	3%	100%
Anglais	83%	13%	4%	100%
Espagnol	82%	18%	0%	100%
Physique Chimie	92%	0%	8%	100%
Éducation musicale	92%	8%	0%	100%
Technologie	62%	31%	8%	100%
SVT	80%	0%	20%	100%
Allemand	100%	0%	0%	100%
Latin	Niveau non déclaré			
Totaux	80%	15.6%	5%	100%

Tableau 25 Performances et disciplines aimées

Le tableau 25 montre qu'il existe une relation entre la performance dans une discipline et la préférence de celle-ci : plus les élèves aiment une discipline, plus leurs résultats y sont meilleurs. En effet, lorsqu'ils parlent d'une discipline aimée, 80% des collégiens déclarent être bons, 15.6% sont moyens, et seulement 5% des élèves disent être en difficulté. Cette tendance est encore plus nette pour l'allemand, la physique-chimie et l'éducation musicale. Tous les élèves qui aiment l'allemand affirment effectivement qu'ils ont un bon niveau ; et pour les élèves qui apprécient la physique chimie et l'éducation musicale, le niveau bon atteint 92%. Cependant, ladite tendance est moins marquée lorsqu'on considère les *dire* des élèves au sujet de la technologie. Ici, seulement 62% de ceux qui déclarent aimer cette discipline ont un niveau « bon ».

La discipline SVT et la physique chimie se différencient des autres par le fait qu'aucun élève n'a un niveau « moyen ». Dit plus clairement, les élèves interrogés sont majoritairement bons dans ces deux matières (respectivement 80% et 92%), et le pourcentage restant se compose d'élèves en difficulté (soit 20% et 8%). Par contre, je note qu'en espagnol aucun élève ne dit être en difficulté. Il existerait donc une relation très harmonieuse entre la préférence de l'espagnol et la performance des élèves.

En ce qui concerne les quatre disciplines étudiées dans cette recherche, il apparaît que l'EPS et l'anglais présentent plus d'harmonie que les mathématiques et le français. En effet, les pourcentages du niveau bon sont plus élevés en EPS (84%) et en anglais (83%) qu'en mathématiques (74%) et en français (77%). Cette relation dissonante est encore plus accentuée en mathématiques où 8% des élèves qui apprécient cette matière se disent tout de même en difficulté.

En résumé, les élèves sont généralement bons dans leurs disciplines préférées. Néanmoins, la relation entre la performance et la discipline aimée n'est pas mécanique : on peut tout à fait être moyen ou même éprouver des difficultés dans la discipline que l'on préfère suivre au collège.

Est-ce pareil entre la performance et la discipline non aimée ?

	Bon	Moyen	En difficulté	Total
Mathématiques	10%	28%	62%	100%
Français	3%	44%	54%	100%
Anglais	17%	17%	67%	100%
Physique-chimie	0%	22%	78%	100%
Histoire-géographie-éducation civique	10%	40%	50%	100%
Technologie	6%	81%	13%	100%
SVT	0%	67%	33%	100%
Arts plastiques	25%	50%	25%	100%
Education musicale	67%	33%	0%	100%
EPS	17%	67%	17%	100%
Latin	22%	56%	22%	100%
Allemand	33%	67%	0%	100%
Espagnol	0%	33%	67%	100%
Totaux	11%	39%	50%	100%

Tableau 26 Performance dans une discipline non aimée

Le tableau 26 qui regroupe les performances dans une discipline non aimée montre que, généralement, les performances des élèves dans une discipline non aimée sont faibles. Seulement 11% d'entre eux se disent bons dans des disciplines non aimées, 39% sont moyens et la moitié (50%) des élèves sont en difficulté. Cette relation entre la discipline non aimée et la faible performance est encore plus prégnante en physique-chimie, car 78% des élèves qui n'aiment pas cette discipline sont en difficulté et aucun d'entre eux ne dit avoir un niveau bon (0%). Je note aussi qu'en SVT et en espagnol, aucun des collégiens ayant affirmé ne pas aimer ces disciplines ne présente un niveau de performance élevé. Donc, il apparaît que lorsqu'on n'aime pas ces trois disciplines, on ne peut y être performant.

Cependant, les choses ne sont pas aussi tranchées pour l'éducation musicale et l'allemand. Je constate effectivement qu'il n'y a pas d'élèves en difficulté dans ces matières. Concrètement, 67% de ceux qui déclarent ne pas aimer l'éducation musicale sont néanmoins performants dans cette discipline. L'élément affectif ne semble pas jouer un rôle considérable sur la performance obtenue par les élèves dans une discipline.

Il apparaît en outre, qu'il n'est pas aisé de réussir en français si on ne l'aime pas, parce qu'il y a seulement 3% des élèves interrogés qui se disent bons. Le plus grand rôle que joue l'élément affectif est visible en mathématiques où 62% des élèves sont en difficulté. Tandis qu'en EPS, son effet est plutôt modéré puisque les élèves qui disent ne pas aimer cette discipline obtiennent tout de même de bons résultats. Autrement dit, le niveau des élèves reste moyen, comme c'est le cas en technologie et en latin où le taux de collégiens se situant au niveau « moyen » est plus haut que celui des élèves qui se disent « bons » et « en difficulté ».

Synthèse du chapitre VIII «Le vécu disciplinaire »

Au sortir des analyses menées dans ce chapitre, plusieurs résultats sont à souligner. Les disciplines les plus aimées par les élèves sont, par ordre décroissant : l'EPS, les mathématiques, l'histoire-géographie-éducation civique et le français. Les disciplines les moins aimées sont dans l'ordre : les mathématiques, le français, l'histoire-géographie-éducation civique et l'anglais.

Les disciplines auxquelles sont associés le plus de bons souvenirs sont : l'EPS, le français, les mathématiques et l'anglais. Tandis que celles qui ont été le plus liées à de mauvais souvenirs sont : le français, les mathématiques et l'EPS.

En outre, lorsqu'on interroge les élèves sur les disciplines qui leur donnent envie d'aller à l'école ils citent majoritairement l'EPS. Alors que les mathématiques, le français et l'anglais sont des disciplines qui suscitent le moins le désir d'aller à l'école.

Par ailleurs, les raisons évoquées par les élèves ainsi que les dimensions afférentes au vécu positif ou négatif varient selon les disciplines ; et il est apparu qu'une même dimension peut susciter des vécus opposés. À titre d'exemple : le fait d'aimer ou non les calculs peut-être aussi bien la raison d'un vécu positif que celle d'un vécu négatif.

Enfin, il existe une relation entre le niveau des collégiens et leur vécu dans une discipline, mais elle n'est pas mécanique. Le fait de ne pas aimer une discipline n'entraîne pas systématiquement un niveau faible et vice versa. Il en est de même pour les disciplines aimées.

Chapitre IX

Vécu disciplinaire et conscience disciplinaire

La conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire, la première citée correspond à « *la manière dont les acteurs sociaux, notamment les élèves, reconstruisent telle ou telle discipline scolaire* » (Reuter, 2013, p.39), tandis que le second renvoie aux « *manières dont les élèves vivent les disciplines, les sentiments et les émotions qui leur sont associés* » (Reuter, 2016, p.11).

Quelle relation y a-t-il entre ces deux concepts ?

Au sortir de mes analyses, il me paraît essentiel de réfléchir sur au moins quatre éléments de cette relation :

- L'aperçu des pratiques d'enseignement et d'apprentissage via la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire ;
- La façon dont les élèves nomment les disciplines auxquelles s'associent les émotions et les sentiments ;
- Les finalités des disciplines que les élèves perçoivent pour justifier le vécu ;
- Le rôle des contenus dans le vécu disciplinaire.

En outre, on a vu à plusieurs reprises que le vécu positif d'une discipline provient du fait d'avoir des bonnes notes. Si avoir des bonnes notes représente la réussite dans une discipline, un lien pourrait être établi entre la dimension de « réussite dans une discipline scolaire » de la conscience disciplinaire et l'évaluation, une des dimensions qui structure le vécu. Sur ce sujet, le travail de Verfaillie-Menouar (2016, 2018) donne matière à réflexion. En effet, L'auteur a relevé que les résultats et la maîtrise de la discipline constituent les deux aspects principaux de l'évaluation dans le vécu.

Ce dernier chapitre de la thèse présente mes réflexions sur les relations entre la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire. Principalement en ce qui concerne l'aperçu des pratiques, la nomination, les finalités, et les contenus.

1. Conscience disciplinaire et vécu disciplinaire : ce qui permet d'apercevoir les pratiques dans la classe

Comme je l'ai évoqué dans le chapitre sur les concepts théoriques, pour étudier une discipline scolaire, on peut s'intéresser à ce qui est prescrit à l'enseignement et à l'apprentissage (espace de prescription), à ce qui est recommandé à l'enseignement et à l'apprentissage (espace de recommandation), à tout ce qui est réellement enseigné et appris (espace de pratiques), ainsi qu'à ce qui fait l'objet d'une reconstruction à travers les pratiques (espace de représentation). Cette recherche de thèse se situe dans le dernier espace en s'appuyant sur les concepts de conscience disciplinaire et de vécu disciplinaire. Mais, on peut toutefois apercevoir les pratiques mises en place dans la classe et les fonctionnements de la discipline via la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire : les désignations, les contenus, les activités, les supports, les exercices, les poids des horaires, l'examen, etc.

Concernant les désignations, on a vu non seulement les appellations officielles comme le français, les mathématiques, les arts plastiques, etc., mais aussi les désignations en usage telles que la techno, les maths, la musique, les SVT, etc. Je note entre autres la complexité de l'appellation de l'histoire-géographie-éducation civique, qui est désigné par les élèves de multiples façons : histoire, histoire-géo, éducation civique, histoire-géographie-éducation civique. Ces désignations font sans doute référence à celles qu'utilisent l'enseignant, les manuels, et l'emploi du temps, etc.

Concernant les contenus, à travers les questions portant sur les contenus importants appris (« Qu'est-ce que tu as appris d'important en ... ? »), on a pu voir que dans la classe de français, une plus grande importance est accordée à la lecture analytique et que les savoirs linguistiques sont devenus outils de lecture et d'écriture. Et en mathématiques, la géométrie et les opérations complexes sont des contenus importants. Dans la classe d'EPS, les élèves ont appris l'acrosport, des sports de ballons, des courses à pieds, etc. Et en anglais, l'essentiel c'est apprendre à parler et à comprendre, ainsi que l'étude des divers temps verbaux. Ces contenus sont dans une certaine mesure un reflet de ce qui se passe dans la classe réelle. En plus de ces questions « explicites » sur les contenus, on a aussi pu constater la présence de contenus plus anciens à travers les questions de repérages, de raisons de réussite, etc., et aussi à travers les interrogations sur le vécu. Tel est le cas par exemple de l'envie d'aller à l'école pour l'EPS : quand il y a du

football, de l'acrosport, du basketball, etc. Ou le cas de l'histoire-g éographie- éducation civique : les é lèves n'aiment pas cette discipline parce qu'on apprend les guerres, les dates, le passé, etc. Ou encore le manque d'envie pour les SVT : « *l'éducation sexuelle m'a fortement dérangé* » (Omar, n°124).

En ce qui concerne les activités, l'analyse de *faire* a pu montrer qu'en français les é lèves réalisent plusieurs travaux d'écriture, ils analysent et étudient. En mathématiques, les é lèves factorisent, développent, font des équations et des calculs, etc. En EPS, les é lèves pratiquent diverses activités sportives, ils courent, ils gèrent la respiration/le souffle. En anglais, l'activité essentielle se résume au fait de parler et de comprendre. Les é lèves ont envie d'aller à l'école pour les arts plastiques, car ils vont « faire les projets ». On éprouve de l'envie pour la physique-chimie, parce qu'on y réalise des travaux pratiques. Quant aux faits de construire un rangement de CD ou un rangement manettes pour les jeux vidéo, d'essayer des skates/v édo apportés de la maison...ils constituent, pour les é lèves, de bon souvenirs en technologie.

En ce qui concerne les supports/outils, ils ont certes été cités à plusieurs reprises dans les réponses sur les contenus importants, le repérage des disciplines, les conditions de la réussite ; mais les scores enregistrés se sont révélés relativement faibles au regard des autres items. On a pu voir par exemple les films, les tableaux pour le français, la calculatrice pour les mathématiques, le dictionnaire pour l'anglais, et les chaussures de sport, les ballons pour l'EPS. Sur les questions portant sur le vécu, l'histoire-g éographie-éducation civique peut être de nouveau un exemple. Les é lèves déclarent aimer cette discipline, car le professeur montre des vidéos et des photos, raconte des anecdotes, etc.

En ce qui concerne les exercices, il est apparu, à travers les questions posées sur les contenus importants et les conditions de la réussite, que la rédaction et la dictée sont deux exercices emblématiques du français, et le problème est un exercice typique des mathématiques, etc. On a aussi pu constater, par le truchement des questions sur le vécu, que les é lèves n'aiment pas la physique-chimie à cause des expériences et des TP (travaux pratiques), alors que leur envie de faire la technologie s'articule au travail manuel, etc.

S'agissant des horaires, ils sont très peu mentionnés, mais on peut quand même en avoir un aperçu à travers les questions sur l'envie ou non pour une discipline. En effet, un é lève déclare

qu'il n'a pas envie d'aller à l'école quand il a deux heures de mathématiques, tandis que c'est le contraire quand il a deux heures ou plus d'EPS.

En ce qui concerne l'évaluation, elle constitue une des principales dimensions qui pèsent négativement sur le français, les mathématiques et l'anglais. En analysant le repérage des disciplines, j'ai pu montrer qu'il est plus facile d'avoir une bonne note en EPS que dans les autres disciplines.

Les exemples ci-dessus montrent un point commun entre la conscience disciplinaire et le v écu disciplinaire : ces deux concepts permettent d'apercevoir ce qui est/ était enseigné et appris dans la classe, ainsi que les façons de les enseigner et apprendre. Ils constituent ainsi un moyen de connaître la réalité de la classe. De fait, il s'agit d'un outil d'observation indirecte des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

2. Les façons dont les élèves nomment les disciplines qui engendrent le v écu

La relation entre la conscience disciplinaire et le v écu disciplinaire peut s'appréhender également à travers les formes de désignations employées par les élèves pour indiquer leurs matières aimées/non aimées, les matières en lien avec les bons/mauvais souvenirs, et les matières qui donnent envie ou non d'aller à l'école (tableaux 1, 2).

Disciplines aim ées	Appellations	Total	Totaux
EPS	Sport	40	57
	EPS	11	
	Football	6	
Math ématiques			52
Histoire-g éographie- éducation civique	Education civique	1	48
	G éographie	1	
	Histoire	29	
	Histoire-g éographie	17	
Fran çais			36
Arts plastique	Art	2	31
	Arts plastiques	29	
Anglais			27
Espagnol			17
Physique-chimie	Sciences physiques	6	16
	Physique-chimie	4	
	Chimie	5	
	Sciences	1	
Education musicale			14
Technologie			14
S.V.T.			12
Allemand			3
Latin			1
Totaux			328

Tableau 1 : Disciplines aim ées

Ce tableau 1 regroupe les disciplines aim ées par les é lèves. Il r év èle que les mati ères les plus aim ées sont l'EPS, les math ématiques, l'histoire-g éographie- éducation civique, le fran çais, etc. Les mani ères de nommer ces disciplines pr éf érees attirent l'attention. Le fran çais, les math ématiques, l'espagnol, l'anglais, etc. sont d ésign ées en coh érence avec le texte officiel. Alors que l'histoire-g éographie- éducation civique est surtout é voqu ée sous le vocable histoire et histoire-g éographie, tr ès peu en éducation civique, comme on l'a vu lors des analyses portant sur la conscience disciplinaire dans cette th èse et au cours de recherches ant érieures (Reuter, 2007a). En outre, on voit que la confusion entre l'EPS et le sport est de nouveau confirm ée, puis que cette discipline est d'abord appel ée par les é lèves « sport ».

La m ême remarque pourra être effectu ée à travers les mati ères non aim ées : le latin est aussi appel é « grec », la physique-chimie est en outre désigné e « sciences physiques », etc. (tableau 2).

Disciplines non aim ées		Total	Totaux
Math ématiques	Math ématiques	71	72
	G éométrie	1	
Fran çais			42
Anglais			18
Physique-chimie	Sciences physiques	13	17
	Physique-chimie	4	
Histoire- G éographie- Education civique	Histoire-g éographie	7	15
	Histoire	6	
	G éographie	2	
Technologie			13
SVT			12
Arts plastiques			10
Education musicale			9
EPS	Sport	5	7
	EPS	2	
Latin	Latin	6	7
	Grec	1	
Allemand			3
Espagnol			3
Totaux			228

Tableau 2 Les disciplines non aim ées

Les formes de désignation d'une discipline peuvent encore s'analyser à travers des questions portant sur les bons/mauvais souvenirs, l'envie ou non pour une discipline scolaire. Pour l'histoire-g éographie-éducation civique, seul l'histoire a été évoquée comme ce qui produit des bons ou mauvais souvenirs. Pour l'envie d'aller à l'école, seuls 7 élèves disent avoir envie de venir à l'école pour l' «EPS », alors que 23 élèves sont motivés pour le sport, mais aussi pour le football (3 citations), l'acrosport (1 citation) et le basketball (1 citation). Face à la m ême question concernant l'histoire-g éographie- éducation civique, on a 6 citations qui concernent la composante histoire et 2 font référence à l'histoire-g éographie. Les élèves n'évoquent pas l'éducation civique, ni la discipline dans son enti èret é. Pour la physique-chimie, les élèves ont recours à d'autres appellations que physique-chimie pour nommer cette discipline : physique, science physique chimie, et sciences physiques. La chimie, en tant que composante disciplinaire, n'est pas mentionnée indépendamment. A l'inverse, lors qu'ils parlent de l'absence d'envie

pour la physique-chimie, les élèves n'évoquent qu'une seule fois physique-chimie, les autres citent la chimie et des sciences physiques.

On peut dire que le vécu positif ou négatif d'une discipline ne concerne pas la totalité d'une discipline, tel est le cas par exemple en histoire-géographie-éducation civique, en physique-chimie, et même en EPS, où l'on peut aimer seulement la géographie, la chimie ou le football. Dans un même temps, on peut affirmer aux vues de ces désignations que le mot « matière » peut être entendu de diverses manières : discipline, domaine d'étude, sous-domaine, etc. Ce qui correspond à l'hétérogénéité disciplinaire dans les contenus et les pratiques.

3. Les finalités pesent peu sur le vécu

L'analyse des finalités des quatre disciplines a pu montrer que le français et l'anglais sont des disciplines d'une grande utilité. Ils permettent d'apprendre à parler et étudier les langues. Les mathématiques sont propices à l'apprentissage des calculs qui sont utiles dans la vie quotidienne. L'EPS présente moins d'utilité, et permet surtout de garder une bonne santé. Cependant, les finalités / l'utilité ne constituent/constitue pas une justification majeure du vécu comme l'indique le tableau 3 ci-dessous.

Dimensions	Versant positif	Versant négatif	Total 1	Total 2
Fonctionnements de la discipline	65%	35%	269/100%	24%
Evaluation	46%	54%	190/100%	17%
Rapport global	55%	45%	164/100%	14%
Domaine du monde	82%	18%	132/100%	12%
Professeur	39%	61%	120/100%	11%
Compréhension	7%	93%	94/100%	8%
Identité	78%	22%	49/100%	4%
Utilité/finalité	22%	78%	37/100%	3%
Apprentissage et découverte	100%	0%	23/100%	2%
Spécificité	100%	0%	19/100%	2%
Extraordinaire disciplinaire	100%	0%	18/100%	2%
Exposition	8%	92%	12/100%	1%
Corporalité	0%	100%	8/100%	1%
Questions des élèves	100%	0%	2/100%	<1%
Choix/imposition	0%	100%	2/100%	<1%
Total de justifications	624	515	1139	100%

Tableau 3 Comparaison des dimensions qui structurent le vécu

D'après le tableau 3, ce qui détermine le v é u disciplinaire ce sont d'abord les fonctionnements de la discipline (24% de justifications), c'est-à-dire les contenus, les exercices, les modalités de travail, l'ambiance, etc. Les finalités ou l'utilité ne représentent/représente que 3% de justifications, et p èsent essentiellement sur le versant négatif (78% de citations négatif vs 22% positif de citations). En d'autres termes, les élèves ne voient pas l'utilité d'apprendre une telle discipline ou un tel contenu, et cela fait que la discipline est v é ue négativement. Cette dimension de l'inutilité est en lien, plus particulièrement, avec les arts plastiques (17%¹), la technologie (17%), les mathématiques (14%), mais aussi le français (10%), l'EPS et les SVT (10%). Cependant, elle n'a aucun rapport avec les langues étrangères (anglais 0%, espagnol 0%, l'allemand 0% et latin 0%) et la physique-chimie (0%). Ceci dit, pour les é lèves interrog és, les langues é trang ères sont clairement utiles, alors que dans les autres disciplines, il y a plus ou moins de choses dont l'apprentissage est sans intérêt aux yeux des élèves.

4. Comment les contenus p èsent-ils sur le v é u ?

Dans cette recherche sur la conscience disciplinaire et le v é u disciplinaire, les contenus sont très présents. Tantôt comme contenus importants, contenus utiles, contenus à saisir pour la réussite ; tantôt comme contenus-indicateurs d'une discipline ; ou encore en tant que contenus pesant sur le v é u.

Les contenus récents ou anciens évoqués dans les discours des é lèves sont des raisons plus ou moins importantes qui p èsent différemment sur le v é u disciplinaire. Pour les mathématiques, il apparaît que la géométrie, en tant que contenu appris d'important, pèse négativement sur le v é u des collégiens. Cependant, les autres contenus largement cités en mathématiques, tels que les calculs, les chiffres et les nombres, constituent à la fois des raisons du v é u positif et des raisons du v é u négatif.

Pour l'EPS, les élèves aiment cette discipline parce qu'ils aiment le demi-fond, le badminton, la gymnastique, le ping-pong, le relais, mais l'acrosport semble dangereux et cela constitue la

¹ Le 17% représente parmi toutes les justifications renvoyées à la dimension d'« utilité », 17% de réponses concernent les arts plastiques. Idem pour les autres chiffres. Voir « annexe 8 ».

raison pour laquelle les élèves n'aiment pas l'EPS. Aussi, les bons souvenirs en EPS sont parfois liés à la handball et à l'acrosport. Et les élèves ont envie d'aller à l'école pour le basketball, le football, le badminton, le demi-fond, etc.

Il est de même pour le français, les élèves aiment cette parce qu'ils étudient la grammaire, la culture, l'orthographe, l'histoire, etc., mais ces mêmes contenus, surtout le triptyque orthographe-grammaire-conjugaison ne sont pas appréciés par les autres élèves.

On pourrait dire que les contenus étudiés dans les classes jouent un rôle important dans le vécu des élèves, et certains contenus regroupent les élèves sur le vécu, alors que les autres peuvent devenir les raisons des vécus très différents.

Synthèse du chapitre IX « Vécu disciplinaire et conscience disciplinaire »

En somme, le vécu disciplinaire s'articule à la conscience disciplinaire. Il existe effectivement des relations entre les justifications que les élèves donnent pour l'amour ou le rejet d'une discipline et les dimensions de la conscience disciplinaire. Cela se reflète notamment dans les façons qu'ont les élèves de nommer une discipline, les finalités et les contenus qui pèsent sur le vécu. La conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire constitue d'ailleurs une entrée indirecte dans la question des contenus et des pratiques mis en œuvre en classe.

Conclusion

Cette étude a porté sur la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire dans les différentes disciplines à la fin du collège. Elle a permis de révéler les similitudes et les particularités entre les disciplines et entre les niveaux de cursus scolaires. Je vais présenter les points essentiels de ce travail, avant de revenir sur les choix méthodologiques et théoriques.

La conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire du français

La discipline français est identifiée par l'ensemble des élèves. Elle est nommée en tant que telle et de très rares réponses mentionnent son composant. Selon les collégiens, les contenus du français ne s'organisent plus autour du triptyque orthographe-grammaire-conjugaison comme indiqué par les élèves du primaire. Les savoirs linguistiques sont devenus des outils pour mieux lire et écrire. Dorénavant, l'importance est accordée à la dimension analytique des textes.

D'après les élèves, le français est constitué de sous-domaines, plus précisément, de la conjugaison, la grammaire et l'orthographe. Le vocabulaire, la lecture, la culture, la littérature, l'écriture, ainsi que l'oral sont très peu utilisés pour repérer cette discipline. Les facultés ne sont pas évoquées considérablement non plus, il est tout de même fait mention de la concentration, de la volonté, de l'attention et de la réflexion. Le travail/exercice principal du français tient à la dictée et à la rédaction. Le poids des professeurs y est relativement important par rapport aux autres disciplines. En français, on apprend essentiellement à lire et à écrire.

Pour réussir en français, il faut notamment écouter en classe, continuer à apprendre et à travailler en dehors de la classe, aimer la discipline, s'y intéresser, y porter son attention et être concentré. La réflexion, l'imagination, la sensibilité... sont des caractéristiques personnelles jugées nécessaires, mais l'essentiel tient aux contenus notamment à la maîtrise de la langue. Il s'agit, en l'occurrence, de savoir conjuguer, d'être fort en orthographe, de connaître les règles grammaticales, et d'avoir du vocabulaire. Le triptyque orthographe-grammaire-conjugaison revêt ici toute sa puissance.

Le français est jugé une discipline utile parce qu'elle permet d'apprendre à parler et à maîtriser la langue. Cette utilité s'étend non seulement aux autres disciplines, à la vie quotidienne, mais

aussi à la future profession. C'est la seule discipline, parmi les quatre étudiées ici, qui permet d'intégrer la société et de se construire son identité. Dans un même temps, savoir parler se résume à un contenu déjà saisi dans la vie courante, il est ainsi inutile aux yeux de certains élèves.

Le français est la deuxième discipline mentionnée pour le vécu, mais généralement de manière négative, c'est une discipline plus détestée qu'aimée, les élèves y associent plus de mauvais souvenirs que de bons souvenirs, l'envie de venir en français ne constitue qu'une petite partie par rapport à l'envie de ne pas y aller.

Les dimensions « fonctionnements de la discipline » et « évaluation » structurent considérablement le vécu en français. Pour cette première, elle pèse autant sur le versant positif que sur le versant négatif. Le fait de rédiger, de débattre, d'analyser/lire de textes/livres, de jouer au théâtre, et d'étudier divers contenus (conjugaison, histoire, grammaire, orthographe, théâtre, etc.) plaît aux élèves. Mais pour les autres, la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, la poésie, la rédaction, etc. ne leur plaisent pas du tout. L'effort à fournir en mémorisation constitue une autre raison qui fait que cette discipline soit mal vécue. Il semble exister deux opinions opposées à un même contenu ou travail : l'étude de langue et la rédaction paraissent diviser les élèves.

La dimension « évaluation » pèse plus fortement sur le vécu négatif du français. La discipline est parfois considérée comme facile, avoir des bonnes notes constitue sans doute un bon souvenir. Dans un même temps, le manque de performances et les mauvaises notes (parfois surprenant) sont la source d'un vécu négatif dans cette discipline.

La conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire des mathématiques

Les mathématiques sont identifiées par presque tous les élèves, très peu de réponses renvoient au domaine d'étude ou à l'objet. Dans la classe des mathématiques, les élèves travaillent davantage sur la géométrie notamment sur les théorèmes de Thalès et Pythagore, et sur les opérations plus complexes : identités remarquables, calcul littéral, factorisation, développement,

réduction, etc. Mais les élèves ne voient pas l'utilité de ces contenus et ceux-ci pèsent négativement sur le vécu des élèves, surtout la géométrie qui est l'une des raisons qui amènent les élèves à ne pas aimer cette discipline et elle est en lien avec des mauvais souvenirs.

Si les contenus appris d'important témoignent l'actualité de la classe, les contenus à saisir pour la réussite se caractérisent pourtant par une certaine ancienneté. Savoir compter/calculer, maîtriser les opérations de base (addition, division, multiplication, soustraction) constituent, selon les collégiens, les contenus les plus importants pour réussir dans cette discipline. À cela s'ajoute toutes les règles récemment ou même anciennement apprises : théorèmes, propriétés, formules, etc.

L'importance du calcul et de savoir compter se voit non seulement pour la réussite, ils constituent également le plus grand intérêt de la discipline des mathématiques. En effet, les élèves considèrent que cette discipline est utile parce qu'elles permettent de savoir compter, savoir calculer, et cette utilité est surtout important pour la vie quotidienne.

Les mathématiques sont constituées d'abord d'objets disciplinaires, tels que les chiffres, les théorèmes, les nombres, les propriétés, etc., ensuite de domaines comme le calcul et la géométrie. Cependant, le calcul est plus dominant que les autres contenus. Parmi les indicateurs, on relève peu de facultés évoquées. Il s'agit d'être logique, de faire preuve de concentration et de motivation. Le travail/exercice consiste à résoudre des problèmes, faire des exercices et des devoirs à la maison. Le poids des professeurs est peu important, mais les élèves exigent du professeur qu'il explique bien, et ceci constitue une des raisons pour la réussite dans cette discipline. En mathématiques, on calcule, réfléchit et apprend.

En mathématiques, la réussite s'articule d'abord à l'écoute dans la classe, et la compréhension occupe une place très importante dans cette discipline. Il faut également apprendre et travailler en dehors des heures de cours, avoir envie et être concentré. Il faut être logique et réfléchir.

Au niveau du vécu, les mathématiques ont le poids le plus important parmi toutes les disciplines, mais elles sont vécues plus négativement : elles sont moins aimées qu'aimées par les élèves, elles évoquent plus de mauvais souvenirs que de bons souvenirs, et elles donnent plus envie de ne pas venir qu'envie de venir à l'école. A travers des termes employés par les élèves, on voit

des émotions fortes associées à cette discipline sur le versant négatif : décrocher, détester, être dégoûté, être perdu, haïr, déprimer...

Dans un deuxième temps, le vécu en mathématiques est marqué par un « paradoxe » : c'est la discipline la plus détestée mais aussi la deuxième discipline la plus aimée (juste derrière l'EPS) ; c'est la deuxième discipline à laquelle les collégiens associent plus de mauvais souvenirs mais aussi la troisième discipline à laquelle ils associent plus de bons souvenirs ; c'est la première discipline qui ne donne pas envie d'aller à l'école, mais aussi deuxième discipline qui donne envie aux élèves de venir à l'école (malgré le nombre de citations « chutant » par rapport à l'EPS, la première discipline citée). On pourrait dire que la discipline des mathématiques est clivante pour les élèves.

Les dimensions « évaluation » et « compréhension » sont déterminantes sur les vécus des mathématiques. Les dimensions de « rapport global », de « fonctionnements de la discipline », de « professeur », de « domaine du monde » pèsent aussi de manière importante sur le vécu de cette discipline. Mais celles d'« utilité », d'« identité », d'« exposition publique » ne jouent pas de rôle important dans le vécu.

La dimension d'« évaluation » est énoncée plus sur le versant négatif. Certains élèves trouvent que les mathématiques sont faciles, le fait d'avoir des bonnes notes constitue un bon souvenir. Mais souvent, les mathématiques sont décrites comme une discipline difficile et les élèves n'y sont pas forts, et ils y ont des mauvaises notes. L'examen en mathématiques empêche à l'élève d'être motivé pour l'école, et parfois l'échec est presque prévisible.

La dimension « compréhension » pèse presque uniquement sur le versant négatif. Cette discipline est considérée comme étant dure, compliquée et difficile à comprendre. On ne comprend pas le raisonnement, le « x », et l'incompréhension peut dater de l'école primaire voire maternelle (on n'a jamais compris), ou elle peut parfois intervenir à un niveau du cursus : à 4^{ème}, à 3^{ème}.

La conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire de l'EPS

L'EPS est identifiée par une majorité d'élèves, mais elle est plus souvent appelée « sport » au lieu de son nom officiel : éducation physique et sportive.

Les contenus les plus évoqués en EPS sont la course à pied ainsi que des techniques et des savoir-faire y relatifs, l'acrosport, et l'éducation à la sécurité (notamment l'échauffement). Les contenus favorisant la réussite se révèlent être tout de même en accord avec la réalité de la troisième : il s'agit de savoir faire des sports (demi-fond, acrosport, course) et d'en saisir les règles.

A l'instar du français, la discipline de l'EPS est morcelée en domaines (acrosport, endurance, badminton, etc.). Cependant, cette discipline se distingue nettement du français, des mathématiques et de l'anglais à plusieurs niveaux. Premièrement, les facultés/qualités énoncées sont qualifiées d'importantes, notamment la condition physique qui est déterminante dans la réussite. Elle se singularise ensuite par l'importance du travail en équipe. L'enseignant est peu présent, mais il est évoqué d'une façon positive. En EPS, ce qu'on fait essentiellement est de courir, de pratiquer, de se dépenser ; l'apprentissage y occupe une place moindre et pour les élèves et il n'y a rien à comprendre dans cette discipline.

Pour réussir l'EPS, il faut écouter non seulement le professeur, mais aussi les autres élèves. Il faut travailler hors de la classe. Les élèves considèrent qu'il est moins important d'apprendre, et plus primordial d'avoir de la motivation. En outre, il faut s'engager, avoir de la persévérance, du sens de la coopération, il faut rester calme, avoir du courage, tant de qualités qu'on ne voit pas ou rarement pour les autres disciplines. Le poids du professeur n'intervient pas dans la réussite.

L'EPS présente moins d'utilité à l'école qu'en dehors de l'école. Son utilité tient à ce qu'elle permet aux élèves d'être en bonne santé, de garder la forme physique, et de devenir des sportifs. Son utilité scolaire se fonde sur sa spécificité dans le système scolaire : on se défoule et s'amuse, au lieu de copier, d'écrire et de s'asseoir durant le cours. Du côté inutile les élèves pensent

que l'école n'enseigne pas les vrais sports. On n'apprend pas dans cette discipline, et parfois on ne voit pas, en reprenant les mots d'un élève, la différence entre la récréation et l'EPS.

L'EPS est ici la troisième discipline la plus mentionnée dans la recherche du vécu disciplinaire, et elle s'articule à un vécu très positif. Elle est la discipline la plus aimée, elle suscite le plus de bons souvenirs et donne plus l'envie aux élèves de venir à l'école. La préférence pour l'EPS se manifeste à travers les mots d'élèves : passion, plaisir, être pressé (pour le cours d'EPS)...

Le vécu positif de l'EPS est d'abord en lien avec les fonctionnements de la discipline : en EPS, on travaille en équipe, on peut pratiquer différentes activités sportives, il y a une bonne ambiance. Le vécu positif est ensuite lié au domaine du monde : Les élèves déclarent d'ailleurs qu'ils aiment le sport et le foot. On voit aussi comment la spécificité de l'EPS dans le système disciplinaire joue un rôle important dans le vécu positif : l'EPS permet de se détendre, de se dépenser, de s'amuser

Les dimensions de l'évaluation, du rapport global et de la corporalité jouent un rôle moins important dans les vécus en EPS. Quant aux dimensions du professeur, de l'utilité, de l'exposition publique, des apprentissages et de la découverte, de l'extraordinaire disciplinaire, il a été démontré qu'elles influent très rarement le vécu en EPS. Et la dimension de « compréhension » est totalement absente dans le vécu de l'EPS.

La conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire de l'anglais

L'anglais est la discipline la plus identifiée parmi toutes les langues étrangères, juste derrière le français et les mathématiques.

On voit dans les déclarations des élèves qu'en anglais, ils sont en voie d'acquérir des savoirs linguistiques à travers l'étude de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe. Et, la dimension compréhension occupe une place primordiale en ce qui concerne la compréhension écrite et orale.

Pour repérer l'anglais, on note que l'importance de la langue, en tant que premier indicateur, est renforcée par l'évocation du vocabulaire et de la conjugaison. Les verbes irréguliers sont l'objet disciplinaire le plus cité. Les élèves se réfèrent principalement au Royaume-Uni, et

moins aux Etats-Unis. Les facultés/qualités les plus mentionnées pour cette discipline est le fait d'être bilingue et de réfléchir. Le travail/exercice principal en anglais est en lien avec l'écriture et l'oral. Comme les mathématiques, le poids de l'enseignant est certes peu important, mais l'élève attend de lui qu'il explique bien. Dans cette discipline, le *faire* consiste essentiellement à apprendre et parler.

Pour réussir l'anglais, il faut écouter, mais aussi comprendre en classe. Il faut continuer à apprendre et travailler hors de la classe. Il revient aux élèves de s'y intéresser, d'être concentrés, d'être ouverts, curieux et de ne pas être timides. Il est bénéfique de regarder des films, des séries et des jeux vidéo en version originale. A l'inverse, les caractéristiques personnelles ne sont pas un facteur essentiel. Au niveau des contenus, il faut surtout savoir parler et maîtriser la langue. L'anglais permet notamment d'apprendre à parler et d'apprendre une autre langue. L'utilité ne relève pas de l'ici et maintenant, mais de l'ailleurs et du futur : quand on se déplace à l'étranger, quand on aura un travail nécessitant l'usage de l'anglais.

L'anglais a un poids relativement léger dans le vécu des élèves (il est à la 5^{ème} place, derrière les mathématiques, le français, l'EPS et l'histoire-géographie-éducation civique), mais il est le plus mentionné parmi les langues étrangères. C'est une discipline dont le vécu est légèrement plus positif que négatif. La préférence pour cette discipline dépasse l'antipathie, il produit plus de bons souvenirs, mais il démotive beaucoup les élèves à aller à l'école.

Les élèves déclarent aimer l'anglais, s'y intéresser, et le voyage à l'étranger leur plaît, mais ils ont un niveau faible et ils ont les difficultés à parler, à écrire, à retenir, ainsi qu'à comprendre.

Le choix méthodologiques et théoriques

Les résultats ainsi validés n'occultent pas quelques limites au niveau du choix méthodologique.

La première limite, et la plus importante de mon point de vue tient au nombre restreint de méthodes de recueil des données. Les questionnaires adressés aux élèves constituent quasiment les seules méthodes de recueil des données utilisés dans cette thèse. Cependant, les questionnaires suffisent-ils à connaître la réalité de la classe : ce qui s'enseigne, comment les

contenus sont appris, quelles modalités de travail... ? Une connaissance insuffisante de cette réalité rend plus complexe encore le travail d'interprétation et de compréhension des réponses données par les élèves aux questionnaires (par exemple, « argumentation », « corrida », « autobiographie »). Et, la reconstruction de ces réponses se base finalement sur la lecture des textes officiels : l'espace de prescriptions. Néanmoins, l'entretien avec le professeur ou l'observation de certaines séances de cours, auraient pu me permettre d'enrichir mes connaissances et surmonter ces difficultés.

La deuxième faiblesse de ce travail correspond à un manque de connaissances sur la particularité de la conscience disciplinaire et du vécu disciplinaire des classes, puisque la discipline scolaire est un espace temporel, matériel, cognitif, de production et de valeurs (Lahanier-Reuter, 2013, p.61). Les contenus et leurs mises en œuvre peuvent ainsi varier d'une classe à l'autre, en dépit des prescriptions. La conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire, qui en résultent effectivement, peuvent donc différer en fonction des classes. À cet effet, j'ai pu observer l'évocation récurrente du professeur de mathématiques, dans une classe du collège Lavoisier, en tant que raison de ne pas aimer cette discipline ; ou la citation récurrente du professeur de l'histoire-géographie-éducation civique, dans une classe du même collège, comme raison d'aimer cette discipline. Plusieurs élèves ont aussi rapporté un accident de chute ayant lieu durant un cours d'acrosport comme étant un mauvais souvenir lié à l'EPS. Je n'ai pas pu distinguer les contenus appris dans les classes « ordinaires » de l'anglais et de l'espagnole et ceux appris dans les classes de « section européenne ». La nécessité d'une analyse en fonction de classe est d'ailleurs attestée par le « temps ». En effet, la passation des questionnaires a été réalisée dans les différentes périodes : de la fin d'année 2013 jusqu'au mois de Juin 2014. Le déroulement de cours était ainsi très différent selon classes, cela explique le fait d'absence de certains contenus en référence aux programmes. Les différentes actualisations des disciplines, et donc celles de la conscience disciplinaire et du vécu disciplinaire devraient mieux se comprendre à la lumière de la théorie de la configuration disciplinaire (Reuter, Lahanier-Reuter, 2004).

La troisième limite tient au manque de connaissance sur l'éventuelle différence entre les bons élèves, les élèves moyens et les élèves en difficultés au niveau de la conscience disciplinaire et

le vécu disciplinaire. Les niveaux des élèves ont pourtant été interrogés dans les questionnaires. L'analyse de ces éventuelles différences aiderait à mieux comprendre la réussite de certains et les difficultés des autres. Ces connaissances pourraient encore être enrichies par une « contre-question » des questions portant sur la réussite dans une discipline : en plus de poser les questions sur la réussite, les questions sur l'échec/les difficultés pourraient être intéressantes.

Par ailleurs, je tiens à ajouter ici quatre réflexions relatives au cadre théorique de cette étude. D'abord, les finalités d'une discipline est assez « pragmatique » selon les élèves, elles n'ont parfois aucun lien avec les prescriptions, notamment pour le français qui sert à parler et écrire d'après les élèves, et pour les mathématiques qui servent à calculer selon les élèves. Si la perception de l'objectif d'une discipline affecte la performance dans cette discipline selon la théorie de clarté cognitive, par quels moyens les élèves auront-ils réussi à connaître les fonctions des disciplines ?

Ensuite, peut-on établir une corrélation entre la compréhension et la capacité didactique du professeur ? Pour les mathématiques et l'anglais, si on se réfère aux déclarations relatives à la compréhension, on constate qu'elles s'articulent à la dimension « professeur ». De façon concrète, il ressort que les élèves attendent de l'enseignant qu'il explique bien afin de favoriser la compréhension de ses enseignements.

Troisièmement, quelles sont les disciplines dont la préférence ou non est en évolution et pour quelles raisons ?

Et pour finir, vu que ce qui pèse sur le vécu positif et négatif n'est pas toujours la discipline entière, une analyse plus fine aiderait à connaître quelles « parties » de celle-ci influent sur les vécus.

Bibliographie

ARNOUX Michèle, BRESSOUX Pascal, LIMA Laurent (2008). Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°19. pp. 119-140.

ASTOLFI Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.

ASTOLFI Jean-Pierre (2009). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF éditeur.

AUDIGIER François (1986). Des multiples dimensions de la réflexion didactique. *Actes du 1er colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Introduction aux didactiques*. Paris : INRP, pp.15-21.

AUDIGIER François (1994). Des élèves, des villes. Représentations sociales et didactique. *Géocarrefour*, vol. 69, n°3. pp. 205-219.

AUDIGIER François (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *SPIRALE*, n°15. pp. 61-89.

AUDIGIER François (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, n°25. pp. 9-21.

BAILLAT Gilles (1997). Didactique, discipline scolaire, pédagogie. *Recherche et formation-- L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*. n°25. pp. 85-96.

BEILLEROT Jacky (ed.) (1989). *Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Édition Universitaires Bégédis.

GARCIA-DEBANC Claudine (1995). Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique. *Repères*, n°12. pp.79-103.

BESSONNAT Daniel (1999). Le français comme langue des apprentissages dans les Instructions officielles de français et des autres disciplines. *Pratiques -- Textes officiels et enseignement du français*. n°101-102. pp. 139-148.

BISAULT Joël, BERZIN Christine (2009). Analyse didactique de l'activité effective des élèves en sciences à l'école primaire. *Education et didactique*, vol. 3, n°2. pp. 77-99.

BISHOP Marie-France (2008). Les textes officiels de français pour l'école élémentaire de 1945 à 1972 : entre tradition et rénovation. *Spirales*, n°42. pp.7-18.

BRONCKART Jean-Paul (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, n°82. pp.53-66.

BRONCKART Jean-Paul (2011). La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°93. pp.27-46.

- CANVAT Karl (2016). Manuels des origines, origines des manuels : l'enseignement de la littérature, de Batteux à Lanson. *Le français aujourd'hui*, n°194. pp. 25-34.
- CHAMBON Michel (1990). La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux. *Revue Française de Pédagogie*, n°92. pp. 31-40.
- CHARLOT Bernard (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines : regards sur l'éducation*. n°11-12. pp.119-147.
- CHERVEL André (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*. n°38. pp.59-119.
- CHEVALLARD Yves (1996). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. dans Jean Brun (dir.). *Didactique des mathématiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé pp. 145-196
- COHEN-AZRIA Cora (2013). Représentations. dans Yves Reuter, dir. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. pp.191-196.
- COHEN-AZRIA Cora (2013). Sciences : configurations et conscience disciplinaire. dans Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter (dir.). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires. pp.75-87.
- CONSTANT-BERTHE Nathalie (2005). *Ecrire à l'école en français et en mathématiques. Comparaison de discours et de pratiques. L'exemple de la description*. Thèse de Doctorat. Université Charles De Gaulle, Lille 3.
- DABENE Michel (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves, THEPAUT Antoine (2013), dir. *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DELCAMBRE Isabelle (2013). Contenus d'enseignement et d'apprentissages. dans Yves Reuter (éd.). *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. pp.43-48.
- DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*. n°113-114. pp. 7-28.
- DEVELAY Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- DEVELAY Michel (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*. Octobre 1993, Vol. 7, n°1. pp.35-41.
- DOWNING John (1996). Clarté cognitive et conscience linguistique. dans Jacques Fijalkow (éd.). *L'entrée dans l'écrit*. Presses universitaires du Mirail. pp.33-45.
- DOWNING John, FIJALKOW Jacques (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

- DUFOUR Marie (2016). *Les pratiques d'affichage : points communs et variations selon les disciplines et les pédagogies*. Thèse de doctorat. Université Charles De Gaulle, Lille 3.
- DUMONT Marcel (1971). Finalités possibles d'un enseignement de mathématiques (au niveau du second cycle). *Revue française de pédagogie*, vol. 17. pp. 22-31
- FIALIP-BARATTE Martine, SZAJDA-BOULANGER Liliane (2013). Configurations et conscience disciplinaire : discours croisés des élèves et des enseignants en français. dans Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir. *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires. pp. 89-99.
- FIJALKOW Jacques (1996). Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. dans Jacques Fijalkow (éd.), *L'entrée dans l'écrit*. Presses universitaires du Mirail. pp.85-101.
- FITTS Paul Morris, POSNER Michael (1967). *Human performance*. Belmont, CA : Brooks/Cole Publishing Co :
- GRANDATY Michel (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repère*. n°24-25, Enseigner l'oral. pp. 137-150.
- HASSAN Rouba (2013). Français : configurations et conscience disciplinaires. dans Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir. *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires. pp.47-60.
- JODELET Denise (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris : Éd. des Archives Contemporaines.
- KUZNIAK Alain (2007). Savoir mathématique et enseignement didactique et pédagogique dans les formations initiales du premier et du second degré *Recherche et formation-- La question des contenus en formation des enseignants*. n°55. pp.27-40.
- LAHANIER-REUTER Dominique (2013). Mathématiques : configurations et consciences disciplinaires. dans Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir., *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires. pp.61-74.
- LAHANIER-REUTER Dominique (2016). Les caractéristiques des disciplines et des vécus selon les élèves. dans Yves Reuter, dir., *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF éditeur. pp.104-115
- LAUTIER Nicole (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire du Septentrion.
- LEBEAUME Joël (2000). Jeux d'étiquette, jeux de kim, jeux de famille, puzzles ou devinette à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III. *ASTER-- Les sciences de 2 à 10 ans*. n°31. pp. 197-215.
- LEBEAUME Joël (2008). *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*. Paris : Delagrave.

LEGRAND Guy(2009). Les effets des pratiques enseignantes sur les documents officiels : une lecture intertextuelle interne des prescriptions relatives à l'orthographe au niveau du primaire. *Spirale*. n °43. pp. 227-242.

LERNER-SEI Sophie (2009). L'impact des programmes d'éducation musicale sur les pratiques enseignantes. *Spirale*. n °43. pp. 117-128.

MARTINAND Jean-Louis (1985). *Les services de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n °1-2, 1985.

MARTINAND Jean-Louis (1992). Organisation et mis en œuvre des contenus d'enseignement. Esquisse problématique. dans Jacques Colomb, éd. *Recherches en didactiques : contributions à la formation des maîtres*. Paris : INRP .pp. 135-148.

MERCIER Alain(2015). Savoirs, compétences. Approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude : variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles. dans Fatima Chnane-Davin, Jean-Pierre Cuq, dir. *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*. Paris : Riveneuve éditions. pp.15-37.

MERCIER Alain, SCHUBAUER-LEONI Maria Luisa, SENSEVY Gérard (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de Pédagogie*, n °141. pp. 5-16.

MEVEL Yannick, TUTIAUX-GUILLON Nicole (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris : Publibook.

ORANGE Chrisitan, ORANGE Denise (1995). Géologie et biologie : analyse de quelques liens épistémologies et didactiques. *ASTER*, n °21. pp.27-49.

ORDONEZ-PICHETTI Oriana (2014). Le rôle de la compréhension dans les différentes disciplines au collège. Réflexion sur l'accrochage et le décrochage au collège. Colloque Décrocher n'est pas une fatalité! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire. Université du Luxembourg, Laboratoire LASALE, 14-15-16 mai. <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/lasale/actualites-et-evenements.html>

ORDONEZ-PICHETTI Oriana (2016 a). Emotions et compréhension dans le secondaire. dans Yves Reuter, dir. *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF éditeur. pp.81-91.

ORDONEZ-PICHETTI Oriana, VERFAILLIE-MENOUAR Elisabeth (2016). Le vécu de la discipline français au primaire et au collège. dans *Repères n °53. Décrocher à l'école la part du français*. Lyon : ENS. pp. 35-49.

ORDONEZ-PICHETTI Oriana (2016 b). Le vécu disciplinaire au lycée. dans Reuter Yves (coord) : *Vécu des disciplines scolaire et décrochage*, Rapport de recherche, CIREL Lille3, Villeneuve d'Ascq, 73 p.

PERRENOUD Philippe (1994). *Maître d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.

PERRENOUD Philippe (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. dans BENTOLILA Alain, éd., *Savoirs et savoir-faire. Entretien Nathan*. Paris : édition Nathan. pp. 73-88.

POGGI-COMBAZ Marie-Paule (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*. vol. 139. pp. 53-69.

QUIVY Mireille, TARDIEU Claire (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses.

REUTER Yves (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM*, n°32, Namur, diffusion AIRDF. pp.18-22.

REUTER Yves (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. *Actes du 9^{ème} colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique*, Québec, 26 au 28 août 2004.

REUTER Yves (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les cahiers Théodile*, n°6. pp. 33-40.

REUTER Yves (2007a). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Education et didactique*. vol 1 - n°2. pp.57-71.

REUTER Yves (éd.) (2007b, 2010, 2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

REUTER Yves (2013). Un déplacement théorique en didactique(s) : le vécu disciplinaire des élèves. Journée d'étude organisée par le laboratoire EMA, « Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école », IUFM – université de Cergy-Pointoise, 8 octobre.

REUTER Yves (2015). L'importance du vécu des matières pour comprendre violence et décrochage scolaire. dans Eric DUGAS, Gilles FERREOL, dir. *Oser l'autre – Altérités et éducativité dans la France contemporaine*. Bruxelles : EME & InterCommunications. pp. 135-148.

REUTER Yves (éd.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF éditeur.

REUTER Yves, LAHANIER-REUTER Dominique (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. *Actes du 9^{ème} colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique*, Québec, 26 au 28 août 2004.

ROBARDET Guy, GUILLAUD Jean-Claude (1997). *Éléments de didactique des sciences physiques*. Paris : PUF.

SIDO Xavier (2011). *Les mathématiques dans l'enseignement professionnel : genèse et évolution d'un enseignement (1945-1985)*. Cachan : ENS.

THOUIN Marcel (2017). *Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire*. Montréal : Edition MultiMonde.

TIBERGHIEU André, MALKOUN Layal, SECK Mouhamadoune (2008). Analyse des pratiques de classes de physique : aspects théoriques et méthodologiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°19. pp. 61-79.

TINEMBART Sylviane, DARME Anouk (2016). Ouvrages et manuels scolaires de lecture et de grammaire en Suisse romande au XIXe siècle. *Le français aujourd'hui*. n°194. pp. 59-70.

TRAVAILLOT Yves, MORALES Yves (2008). L'Éducation Physique et Sportive face à la culture de son temps : la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980. *Spirale*. n°42. pp. 31-42.

TUTIAUX-GUILLON Nicole (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue Française de Pédagogie*. n°165. pp.31-42.

VENTURINI Patrice, LAPPIELLO Pascale (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*. n°166. pp. 45-58

VENTURINI Patrice, CALMETTES Bernard, AMADE-ESCOT Chantal, TERRISSE André (2007). Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'une professeure expérimentée. *ASTER*. n°45. pp. 212-233.

VERFAILLIE-MENOUAR Elisabeth (2016). Le poids de l'évaluation dès l'école primaire. dans Reuter, dir. *Vivre les disciplines scolaires, Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF éditeur. pp.50-62.

VERFAILLIE-MENOUAR Elisabeth (2018). *L'évaluation à la fin de l'école primaire : modélisation, pratiques de passation et vécu des acteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. École doctorale Sciences de l'homme et de la société. Villeneuve d'Ascq.

VERHAEGHE Jean-Claude, WOLFS José-Luis, SIMON Xavier et COMPERE Dominique (2004). *Pratiquer l'épistémologie. Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

YU Jingjing (2012). *La conscience disciplinaire des élèves de 5ème en français, en mathématiques et en EPS*. Mémoire de Master. Université Charles De Gaulle, Lille 3.

YU Jingjing (2014). Un regard didactique sur le décrochage scolaire: vécu disciplinaire des élèves de troisième (au collège). Colloque Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire. Université du Luxembourg, Laboratoire LASALE, 14-15-16 mai. <http://espe-nice-toulon.fr/la-recherche/espe/contenus-riches/documents-telechargeables/recherche/capef/colloque-international-decrochage-lasale>

YU Jingjing (2016). Vécu et représentations des disciplines en fin de collège. dans Reuter, dir., *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF éditeur. pp.63-71.

ZAÏD Abdelkarim (2012). Étude de l'interaction enseignant - élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves. *Education et didactique*. vol.6, n°3. pp. 125-146.

Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 : Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive.*

Ministère de l'Éducation nationale(2008). *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 : Programmes de l'enseignement de français.*

Ministère de l'Éducation nationale(2008). *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 : Programmes de l'enseignement de mathématiques.*

Ministère de l'Éducation nationale(2007). *Bulletin officiel n° 26 Avril 2007 hors-série : Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège préambule commun. Langues vivante. Collège- Palier 1*

Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Bulletin officiel n° 26 Avril 2007 hors-série : Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège préambule commun. Langues vivante. Collège- Palier 2*

Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Décret du 11 juin 2006. Le socle commun de connaissances et de compétences : Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.*

Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015 : Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.*

Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Arrêté du 19 Mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège.*

Ministère de l'Éducation nationale (2011). *Bulletin Officiel Spécial n° 8 du 13 Octobre 2011 : Programmes des classes terminales des voies générale et technologique.*

Ministère de l'Éducation nationale (2003). *Bulletin Officiel du 19 Juin 2003 : Programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales.*

Ministère de l'Éducation nationale (2010). *Bulletin Officiel n° 8 du 25 Février 2010 : Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques.*

Ministère de l'Éducation nationale (2009). *Bulletin Officiel n° 30 du 23 Juillet 2009 : Programme d'enseignement de Prévention Santé Environnement pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle.*

Manuels scolaires

IVERNEL Martin, Benjamin VILLEMAGNE, Guillaume BOUREL, Catherine BRAS, Antoine FREMONT, Axelle GUILLAUSSEAU, Philippe LACOMBRADE, Laurence MARCHAND, Françoise MARTINETTI, Patrick MOUGENET, David MULLER, Vincent OLIVE, Patrice PASQUALINI, Jean RUHLMANN, Stéphane VAUTIER (2012). *Histoire-géographie 3^{ème}*. Paris : Hatier

JEZEQUEL Pascal, ALAZARD-FONTBONNE Joëlle, HAMEZ-THIEUW Emmanuelle, KUHN Samuel, LECUREUIL Delphine, CALVEZ Sandrine, PRALON Grégoire, GUIGOU, Jean-Marcel, SAULZE Marie-Pierre, NORMAND Caroline, GICQUEL Guillaume, PIDUTTI Catherine, WILLEMET Valérie, QUINCY Claire (2016). *Histoire-géographie 3^{ème}*. Paris : Nathan.

LAMPIN Hédène, FAUX Jacques (2012). *Education civique 3^{ème}*. Paris : Magnard.

Table des matières

Remerciements

Sommaire -----6

Introduction -----10

Chapitre I

Les modes d’appropriation des disciplines scolaires : conscience disciplinaire et vécu disciplinaire -----14

1. Les spécificités de cette étude par rapport aux autres approches des disciplines -----14

1.1 Discipline scolaire : approche par les instructions officielles -----15

1.2 Discipline scolaire : approche par les recommandations -----16

1.3 Discipline scolaire : approche selon les pratiques -----17

1.4 Discipline scolaire : approche par l’appropriation -----18

1.4.1 Représentation : étude des écarts -----18

1.4.2 Rapport au savoir : relation entre statue et entité -----20

1.4.3 Clarté cognitive : élément explicatif de la performance -----21

1.4.4 Conscience disciplinaire : un concept en didactique traitant de la (re)construction de la discipline -----22

1.4.5 Vécu disciplinaire : un concept en didactique traitant l’émotion -----25

2. Etudes antérieures sur la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire -----27

2.1 Différentes désignations et vécus différents des disciplines scolaires -----27

2.2	Repère organisationnel : variation selon les niveaux et les disciplines -----	28
2.3	Contenus et ses rôles dans le vécu -----	29
2.4	Réussite dans une discipline : raisons et vécu -----	30
2.5	Finalités : ce que la discipline permet et ce qui engendre le vécu positif et négatif ----	31
3.	La spécificité de mon projet de recherche -----	31
3.1	Une posture comparatiste -----	32
3.2	Approfondir et comparer la dimension de « désignation »-----	33
3.3	Dimension de « contenu » : chercher le marqueur d'une discipline -----	35
3.4	Dimension de « réussite »: clarifier les rôles que jouent les différents aspects -----	37
3.5	Dimension de « finalité »: élucider les finalités disciplinaires et le lien avec les contenus -----	38
3.6	Dimension de « repère »: décrire les modes de repérage et leur poids dans les différentes disciplines -----	40
3.7	S'intéresser à l'articulation entre la conscience disciplinaire et le vécu disciplinaire --	41
3.8	S'intéresser à un autre moment du cursus -----	42
	Synthèse du chapitre I -----	43
 Chapitre II		
	La démarche adaptée -----	44
1.	Constitution des données : questionnaires et entretiens -----	45
2.	Choix des disciplines à étudier : français, mathématiques, EPS, anglais -----	46

2.1	Français dans les programmes : une discipline qui étudie la langue maternelle et vise la maîtrise de la culture humaniste -----	47
2.2	Mathématiques dans les programmes : une discipline scientifique qui structure la pensée -----	48
2.3	EPS dans les programmes : une discipline de la motricité qui vise à former le citoyen	50
2.4	Anglais dans les programmes : une discipline qui étudie une langue vivante étrangère et permet l'accès à une autre culture -----	51
2.5	De multiples confrontations possibles -----	52
3.	Elaboration des questionnaires -----	53
3.1	Faire parler de la conscience disciplinaire : cinq dimensions et 25 questions -----	53
3.1.1	Première dimension : désignation et délimitation -----	53
3.1.2	Deuxième dimension : contenus importants -----	54
3.1.3	Troisième dimension : raisons de la réussite dans une discipline -----	55
3.1.4	Quatrième dimension : le repérage -----	56
3.1.5	Cinquième dimension : les finalités -----	56
3.1.6	Ordre des questions -----	57
3.2	Faire parler du vécu disciplinaire -----	60
3.3	Passation -----	61
4.	Traitement des données : principale méthode et quelques exemples de problèmes ----	63
	Synthèse du chapitre II -----	65

Chapitre III

Désignation et délimitation des disciplines 66

1.	Méthodes de traitement des données -----	67
1.1	Les désignations relevées à cinq questions -----	67
1.2	Mon utilisation des termes « discipline », « matière », « sous-discipline », « regroupement », etc. -----	68
1.3	Des réponses retenues et des réponses abandonnées -----	71
1.4	« Une matière citée » -----	71
2.	Désignation d'une discipline scolaire -----	72
2.1	Le terme « matière » a multiple sens pour les élèves -----	73
2.2	Unification plus forte que chez les élèves de primaire -----	74
2.3	Nouvelles désignations -----	74
2.4	Différentes façons de nommer une discipline -----	75
2.4.1	Langues étrangères : cas isolé du latin -----	75
2.4.2	EPS : co-dominance de « sport » et « EPS » -----	75
2.4.3	Français et mathématiques : homogénéité et hétérogénéité -----	76
2.4.4	Sciences : regroupement et séparation -----	77
2.4.5	Histoire-géographie-éducation civique : sa complexité -----	78
2.4.6	Enseignements artistiques : différence entre éducation musicale et arts plastiques ----	79
3	L'identification -----	79

3.1	«Matières »largement citées, moyennement citées et peu citées -----	80
3.2	Identification et découpage des matières -----	82
	Synthèse du chapitre III -----	84
Chapitre IV		
	Les contenus importants selon les élèves -----	85
1.	Quelles relations entre formes de discours et types de contenus ? -----	86
2.	Evocation de contenus et de disciplines -----	88
2.1	Les contenus ne se réduisent pas aux objets d’enseignement et d’apprentissage -----	88
2.2	Objets d’enseignement et d’apprentissage des quatre disciplines : particularité des mathématiques et de l’EPS -----	91
2.3	Les faire dans les quatre disciplines : sa caractéristique disciplinaire -----	94
2.4	Le(s) support/outils dans les quatre disciplines -----	96
2.5	L’évaluation dans les quatre disciplines -----	96
2.6	La révision dans les quatre disciplines -----	97
2.7	Le travail dans les quatre disciplines -----	97
2.8	Non réponses et réponses non précises -----	98
3.	Contenus appris dans les quatre disciplines -----	100
3.1	Contenus appris en français : savoirs linguistiques à appliquer et importance de la dimension analytique des textes -----	100
3.1.1	Construction des cinq domaines d’études en français -----	100

3.1.2	Organisation structurelle des contenus du Français	104
3.2	Contenus appris en mathématiques : concentration sur la géométrie et les opérations « avancées »	106
3.2.1	Construction des domaines d'études en Mathématiques	107
3.2.2	Organisation des contenus des mathématiques	108
3.3	Contenus appris en EPS : importance de la course à pied et de l'acrosport, et de l'éducation à la sécurité	110
3.4	Contenus appris en anglais : acquisition des moyens linguistiques et importance de la compréhension (orale, écrite)	114
	Synthèse du chapitre IV	119

Chapitre V

	Ce qu'il faut faire pour réussir dans les différentes disciplines	120
1.	Les conditions de réussite : constitution des dimensions communes	121
2.	Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut faire en classe	122
2.1	Ce qu'il faut faire dans la classe de français	122
2.2	Ce qu'il faut faire dans la classe des mathématiques	123
2.3	Ce qu'il faut faire dans la classe d'EPS	123
2.4	Ce qu'il faut faire dans la classe d'anglais	124
2.5	Ce qu'il faut faire dans la classe : comparaison entre les disciplines	125
3.	Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut faire hors de la classe	125
3.1	Ce qu'il faut faire en dehors de la classe de Français	126

3.2	Ce qu'il faut faire en dehors de la classe des Mathématiques -----	126
3.3	Ce qu'il faut faire en dehors de la classe d'EPS -----	127
3.4	Ce qu'il faut faire en dehors de la classe d'anglais -----	127
3.5	Ce qu'il faut faire hors de la classe : comparaison entre les quatre disciplines -----	127
4.	Pour réussir dans une discipline : ce qu'il faut posséder -----	129
4.1	Un rapport positif -----	130
4.2	Des qualités « scolaires » -----	131
4.2.1	Qualités scolaires pour réussir en français -----	131
4.2.2	Qualités scolaires pour réussir en Mathématiques -----	132
4.2.3	Qualités scolaires pour réussir en EPS -----	132
4.2.4	Qualités scolaires pour réussir en Anglais -----	132
4.2.5	Comparaison entre disciplines -----	132
4.3	Des qualités spécifiques -----	132
4.4	Des outils -----	133
4.5	Un bon professeur -----	134
4.6	Des caractéristiques personnelles en adéquation avec la discipline -----	135
4.6.1	Caractéristiques personnelles pour réussir le Français -----	135
4.6.2	Caractéristiques personnelles pour réussir en Mathématiques -----	136
4.6.3	Caractéristiques personnelles pour réussir en EPS -----	136

4.6.4	Caractéristiques personnelles pour réussir en Anglais -----	136
4.6.5	Caractéristiques personnelles : comparaison entre disciplines -----	136
5.	Pour réussir dans une discipline : des contenus importants à saisir -----	137
5.1	Contenus à saisir pour réussir le Français -----	138
5.2	Contenus à saisir pour réussir en Mathématiques -----	141
5.3	Contenus à saisir pour réussir en EPS -----	142
5.4	Contenus à saisir pour réussir en anglais -----	142
	Synthèse du chapitre V -----	145
Chapitre VI		
	Le repérage des disciplines par les élèves -----	147
1.	Trois mots associés aux disciplines -----	148
1.1	Précision de la méthode d'analyse -----	148
1.1.1	Analyser des mots et des termes -----	148
1.1.2	Ce que c'est « un terme » ? -----	148
1.1.3	Regroupement en fonction du sens -----	149
1.1.4	En ce qui concerne l'abréviation -----	150
1.2	Français et mathématiques plus unifiés, EPS et anglais plus diversifiés -----	150
1.3	Premières références des quatre disciplines -----	151
1.4	Termes fréquemment associés à chaque discipline -----	153

1.5	Termes souvent utilisés pour associer à une discipline -----	155
2.	Repérage des quatre disciplines -----	157
2.1	Construire les entrées -----	157
2.2	Repérage : différences quantitatives entre disciplines -----	160
2.3	Repérage : différences qualitatives entre disciplines -----	161
2.3.1	Entrée « contenus » -----	161
2.3.2	Entrée « jugement de valeur » -----	164
2.3.3	Entrée « faire » -----	167
2.3.4	Entrée « extrascolaire » -----	168
2.3.5	Entrée « contrôle » -----	170
2.3.6	Entrée « travail » -----	171
2.3.7	Entrée « outils » -----	172
2.3.8	Entrée « professeur » -----	173
2.3.9	Entrée « qualité faculté » -----	173
	Synthèse du chapitre VI -----	175
 Chapitre VII		
	Les finalités des disciplines selon les élèves -----	177
1.	Différents niveaux d'utilité des disciplines -----	179
2.	Précisions méthodologiques relatives à l'analyse des justifications des élèves -----	181

2.1	Regrouper les justifications données en deux modalités : finalités à l'école et finalités hors l'école -----	182
2.2	Séparer les réponses justifiant le choix de l'item « moyennement utile »-----	183
2.3	Traitement des justifications du niveau « peu ou non utile » des disciplines -----	184
2.4	Constitution des catégories des finalités de la discipline -----	184
2.4.1	Finalité intradisciplinaire -----	185
2.4.2	Finalité interdisciplinaire -----	185
2.4.3	Finalité scolaire -----	185
2.4.4	Finalité extrascolaire -----	186
2.5	Constitution des catégories de l'inutilité de la discipline -----	187
2.5.1	Raisons intradisciplinaires -----	187
2.5.2	Manque d'intérêts scolaires -----	189
2.5.3	Raisons liées à l'extrascolaire -----	189
2.5.4	Rapport/regard négatif -----	190
2.5.5	Mauvais professeur -----	190
3.	Finalités d'une discipline -----	191
3.1	Finalité intradisciplinaire -----	191
3.1.1	Finalité intradisciplinaire du français : savoir parler -----	191
3.1.2	Finalités intradisciplinaires des mathématiques : savoir compter/calculer -----	193
3.1.3	Finalités intradisciplinaires de l'EPS : faire du sports et savoir courir -----	194

3.1.4	Finalités intradisciplinaires de l'anglais : savoir parler -----	195
3.2	Finalités interdisciplinaires/transdisciplinaires -----	197
3.3	Finalité scolaire -----	198
3.4	Finalité extrascolaire -----	199
3.4.1	Finalité quotidienne -----	199
3.4.2	Finalité professionnelle -----	201
3.4.3	Finalité d'intégration et d'identité -----	203
3.4.4	Finalité d'accès à un héritage culturel -----	204
3.4.5	Finalité pour les études ultérieures -----	204
3.4.6	Comparaison entre finalités extrascolaires -----	204
3.5	Rôle joué par les contenus dans la perception des finalités d'une discipline -----	205
4	Inutilités des disciplines -----	206
4.1	Raisons intradisciplinaires -----	206
4.1.1	Contenus inutiles -----	206
4.1.2	Absence des contenus -----	210
4.1.3	Raisons liées aux pratiques d'enseignement -----	211
4.1.4	Raisons liées à l'apprentissage -----	211
4.1.5	Difficultés -----	212
4.2	Sans intérêt interdisciplinaire -----	212

4.3	Sans intérêt scolaire -----	213
4.4	Raisons extrascolaires -----	214
4.4.1	Sans intérêt quotidien -----	214
4.4.2	Sans intérêt professionnel -----	214
4.4.3	Sans intérêt pour les études à venir -----	215
4.4.4	Tension avec le monde extérieur -----	215
4.5	Rapport négatif -----	217
4.6	Raison liée au professeur -----	217
5	Comparaison entre les axes structurant l'utilité et l'inutilité des disciplines -----	218
	Synthèse du chapitre VII -----	221
 Chapitre VIII		
	Le vécu disciplinaire -----	223
1.	La méthodologie d'analyse -----	224
1.1	Traitement des dénominations des disciplines : garder les « matières » quelles qu'elles soient -----	224
1.2	Déplacement des réponses -----	225
1.3	Traitement des performances -----	225
1.4	Traitement de l'évolution des disciplines aimées/non aimées -----	227
1.5	Traitement des réponses où la discipline n'est pas explicitement nommée -----	227
1.6	Les quinze dimensions du vécu disciplinaire -----	229

2.	Le vécu disciplinaire au collège -----	231
3.	Vécu disciplinaire du français -----	235
3.1	Le français aimé et non aimé -----	235
3.2	Le français suscitant bon souvenir et mauvais souvenir -----	238
3.3	Le français donnant envie et non envie d'aller à l'école -----	239
3.4	Les axes structurant le vécu du français -----	240
4.	Vécu disciplinaire des mathématiques -----	241
4.1	Les mathématiques aimées et non aimées -----	241
4.2	Les mathématiques suscitant des bons souvenirs et des mauvais souvenirs -----	244
4.3	Les mathématiques donnant envie et non envie d'aller à l'école -----	245
4.4	Les dimensions structurant le vécu disciplinaire des mathématiques -----	247
5.	Vécu disciplinaire de l'EPS -----	249
5.1	L'EPS aimée et non aimée -----	249
5.2	L'EPS suscitant des bons souvenirs et des mauvais souvenirs -----	251
5.3	L'EPS donnant envie et non envie d'aller à l'école -----	252
5.4	Les dimensions structurant le vécu disciplinaire de l'EPS -----	254
6.	Vécu disciplinaire de l'anglais -----	256
6.1	L'anglais aimé et non aimé -----	256
6.2	L'anglais suscitant des bons souvenirs et des mauvais souvenirs -----	258

6.3	L'anglais donnant envie et non envie d'aller à l'école -----	259
6.4	Les dimensions structurant le vécu disciplinaire de l'anglais -----	259
7.	Performance dans une discipline aimée et non aimée -----	261
	Synthèse du chapitre VIII -----	264
Chapitre IX		
	Vécu disciplinaire et conscience disciplinaire -----	265
1.	Conscience disciplinaire et vécu disciplinaire : ce qui permet d'apercevoir les pratiques dans la classe -----	266
2.	Les façons dont les élèves nomment les disciplines qui engendrent le vécu -----	268
3.	Les finalités pèsent peu sur le vécu -----	271
4.	Comment les contenus pèsent-ils sur le vécu ? -----	272
	Synthèse du chapitre IX -----	273
	Conclusion -----	274
	Bibliographie -----	283
	Table des matières -----	291