



HAL
open science

L'expérience de la réussite dans les situations d'aide ordinaire : les conditions d'une émancipation

Marie Toullec-Thery, Corinne Marlot

► **To cite this version:**

Marie Toullec-Thery, Corinne Marlot. L'expérience de la réussite dans les situations d'aide ordinaire : les conditions d'une émancipation. Colloque international " Formes d'éducation et processus d'émancipation " CREAD, May 2012, RENNES, France. hal-01116223

HAL Id: hal-01116223

<https://hal.science/hal-01116223v1>

Submitted on 13 Feb 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'expérience de la réussite dans les situations d'aide ordinaire : les conditions d'une émancipation

Toullec-Théry Marie (CREN) – Université de Nantes

marie.thery@univ-nantes.fr

Marlot Corinne (ACTé) Université Blaise Pascal – Clermont Ferrand

corinne.marlot@univ-bpclermont.fr

Introduction

Nos travaux de recherche, inscrits dans l'approche comparatiste (Mercier, Schubauer-Léoni & Sensevy, 2000) et ancrés dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique¹ (Sensevy & Mercier, 2007), s'intéressent aux pratiques professorales d'aide aux élèves d'école primaire présentant des difficultés d'apprentissage. Ces aides peuvent être prodiguées dans le cours « ordinaire » de la classe comme au sein de dispositifs récents (2008) d'Aides Personnalisées. Ces derniers sont cadrés par de nombreuses circulaires² et répondent aux prescriptions actuelles de personnalisation du parcours scolaire de l'élève. Contrairement aux aides dans la classe, les Aides Personnalisées se tiennent hors du temps collectif, à raison de 2 heures hebdomadaires et ciblent exclusivement des petits groupes d'élèves dont l'enseignant a repéré des difficultés. De l'école pour tous telle que pensée jusque lors, nous assistons à un glissement vers l'école pour chacun, innovation majeure dans le système scolaire français.

Dans cet article, nous proposons d'étudier ces deux dispositifs d'aide (aide ordinaire et aide personnalisée) et de clarifier ce que pourraient être certaines des déterminations de l'action conjointe³ quand le professeur travaille avec des élèves qui éprouvent des difficultés. Dans cet article, nous reprenons de manière synoptique, un ensemble de résultats issus de plusieurs études de cas, dans le but d'explorer et d'évaluer la potentialité d'émancipation que peut receler l'aide ordinaire, qu'elle soit dispensée sur le temps de la classe ou dans ces temps d'Aide Personnalisée (Toullec-Théry, Marlot, 2010).

Nous partageons l'idée que, « *faire de l'appropriation des savoirs par tous les élèves un critère de bon fonctionnement de l'école revient [alors] à mettre l'accent sur le rôle émancipateur que doit remplir l'école* » (Bautier, Crinon, Rochex, 2011, p.11).

¹ que nous nommerons ensuite TACD

² Circ. 2008-042 du 4/04/2008 Préparation de la rentrée 2008, Circ. 2008-082 du 5/06/2008, aménagement du temps scolaire, organisation du temps d'enseignement scolaire et l'aide personnalisée dans le 1^{er} degré, Circ. 2008-105, du 6/08/2008, obligations de service des personnels enseignants du 1^{er} degré, Circ. 2010-38 du 18/03/2010, Préparation de la rentrée, dont personnalisation des parcours scolaire.

³ Nous considérons ainsi l'action du professeur et de ses élèves comme une action conjointe, « organiquement coopérative » (Sensevy, 2007), où « le terme enseigner demande d'une certaine manière le terme apprendre, le terme apprendre demande le terme enseigner » (Ibid, p. 6.)

Nous formons l'hypothèse qu'une situation d'enseignement - apprentissage « émancipatrice » est une situation où l'élève vit une véritable expérience avec le savoir, en ce sens qu'il fait *explicitement* l'expérience des enjeux de savoir portés par la situation. Pour Dewey (1975), une expérience est émancipatrice si les réussites liées à celle-ci fournissent les règles des prochaines expériences. Dans ce texte, nous interrogeons alors la question de la « réussite » telle qu'elle s'entend dans les situations d'aide proposées par 6 professeurs de maternelle et d'élémentaire. L'aide prodiguée au sein de la classe ou dans les aides personnalisées permet-elle alors à l'élève de renouer avec le temps didactique de la classe ?

Les résultats de la recherche que nous présentons ici consolident ceux de nos premiers travaux (Toullec-Théry 2006 & 2009 et Marlot, 2009) et montrent que les enseignants étudiés semblent viser « une réussite à tout prix », souvent au détriment des enjeux de savoir. Quelles pistes s'offrent alors aux enseignants pour penser autrement la réussite dans les temps de l'aide ordinaire ?

Cadre théorique

Dans nos recherches, *via* l'analyse d'épisodes filmés *in situ*, nous nous attachons à comprendre comment le professeur, au cours de ses actions de régulation, réaménage progressivement le milieu de l'étude⁴. Or, nos travaux (Toullec-Théry, 2006 ; Marlot, 2008) montrent que, dans certaines conditions, l'aménagement du milieu et parfois même les réaménagements successifs peuvent éloigner les élèves des enjeux de savoir et plus spécifiquement, que les pratiques d'aide ordinaire peuvent apparaître fortement différenciatrices (Marlot-Toullec-Théry, 2011 ; 2012). Nous rejoignons ici l'idée d'une « *co construction* » des inégalités scolaires au sein même de la classe » (Bautier & al, *ibid.* p. 12) dans la mesure où souvent, les savoirs s'avèrent peu identifiables et « *le malentendu prévaut entre les buts de l'enseignant et ce que les élèves en perçoivent* » (Bautier & Rochex, 1997). Aussi, il nous importe aujourd'hui de lier la question de la difficulté scolaire à celle de la construction des inégalités scolaires, et ce, du point de vue de la pratique *in situ* des professeurs.

Deux notions, celle de *différenciation didactique passive* (Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008) et celle de *épistémologie pratique* (Sensevy, 2006 ; Marlot, 2008, 2009), nous

⁴ D'après Brousseau (1998), le milieu est l'environnement spécifique d'un savoir ou d'un de ses aspects. Dans notre travail, nous ferons référence à la définition du milieu de Chevallard (1992) comme l'ensemble des objets matériels et symboliques sur lesquels agissent le professeur et les élèves.

permettent de mieux cerner certaines des déterminations de la construction des inégalités scolaires.

Selon nous, au sein de toute classe, la différenciation, « *est didactique, puisque elle est le résultat d'un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir ; elle est passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé* » (Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008). Cette notion est donc « *consubstantielle au processus didactique* » (Ibid.). Elle rend en effet compte du fait que « *l'enseignement va nécessairement accentuer l'hétérogénéité didactique, ceci découlant logiquement de l'hétérogénéité des connaissances premières : on peut conjecturer avec le minimum de risque d'erreur qu'un élève dont les connaissances premières sont voisines des connaissances inculquées va intégrer plus rapidement les connaissances inculquées qu'un élève dont les connaissances premières sont très éloignées des connaissances inculquées* » (Ibid.). Nous questionnons alors quelles sont chez les professeurs les déterminations qui génèrent cette différenciation didactique passive. Nous explorons pour cela non seulement leurs discours, mais aussi leurs pratiques effectives.

La notion d'épistémologie pratique (EP), quant à elle, est inférée à partir des discours des enseignants et réinterrogée à l'aune de leurs pratiques effectives. Cette mise au jour d'éléments de leur *épistémologie pratique* révèle un certain nombre de déterminations de leurs conduites différenciatrices en situation. Nous postulons en effet que *l'épistémologie pratique* du professeur oriente son action sur la base de certaines théories⁵ qu'il a intégrées au cours de sa formation et de son expérience professionnelle. Elle se construit donc à partir des croyances, représentations, théories et savoirs mobilisés par le professeur pour enseigner et que ce dernier traduit de manière singulière dans l'action. Elle est alors à voir comme un ensemble d'éléments que l'on pourrait répartir en deux catégories distinctes :

- Les éléments qui préexistent à la situation d'aide, sorte d'arrière-fond ou de *grammaire*⁶ de l'action, qui se traduisent par la mise en œuvre de formes pratiques identifiables par l'analyse, habituellement en usage chez ce professionnel.
- Les éléments sélectionnés par la situation elle-même. Tout se passe alors comme si c'était certains aspects de la situation dans son déroulement qui allaient « appeler » certains éléments d'*épistémologie pratique*, plutôt que d'autres.

⁵ Ces théories peuvent prendre leur origine dans les rapports de l'individu au savoir enseigné, à l'apprentissage, au développement de l'enfant, à la difficulté scolaire ...

⁶ Sensevy définit cette idée grammaticale de la manière suivante : « Notre vie pratique consiste dans la reconnaissance de motifs, de formes qui orientent notre action et lui fournissent des nécessités » (Sensevy, 2011, p. 17).

Éléments du cadre méthodologique

Trois niveaux d'échelles d'analyse

Pour travailler la question de l'effet différenciateur des pratiques d'aide, nous avons besoin de travailler à différentes échelles et de naviguer entre ces trois échelles que sont le micro, le méso et le macro. Cette navigation qui suppose nécessairement des allers-retours est organiquement constitutive de notre méthodologie.

Les analyses didactiques *a priori* et les analyses didactiques de la pratique effective (à partir des traces vidéo), ancrées dans le micro, nous permettent d'apprécier l'écart entre le prévu et le réalisé. Nous ne pouvons en revanche pas nous contenter de ce grain d'analyse micro. Inférer l'*épistémologie pratique* en rapprochant et confrontant les discours des enseignants avec leurs pratiques effectives en classe, nécessite en effet d'investiguer l'échelle méso. Ce n'est qu'ainsi que nous pouvons alors saisir les déterminations de l'action des professeurs.

La dimension macroscopique, c'est-à-dire ici l'étude des contextes de mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'aide, vient ensuite non seulement enrichir nos analyses mais aussi les réinterroger. En effet, les contextes peuvent influencer sur les acteurs et renouveler voire bouleverser et leurs pratiques, surtout lorsque les prescriptions institutionnelles transforment le paysage scolaire comme c'est le cas dans l'organisation des aides à l'école.

Dans notre méthodologie, ces trois grains d'analyse ne sont pas juxtaposés, mais en tension constante, comme nous tentons de le représenter dans la figure ci-dessous (fig. 2).

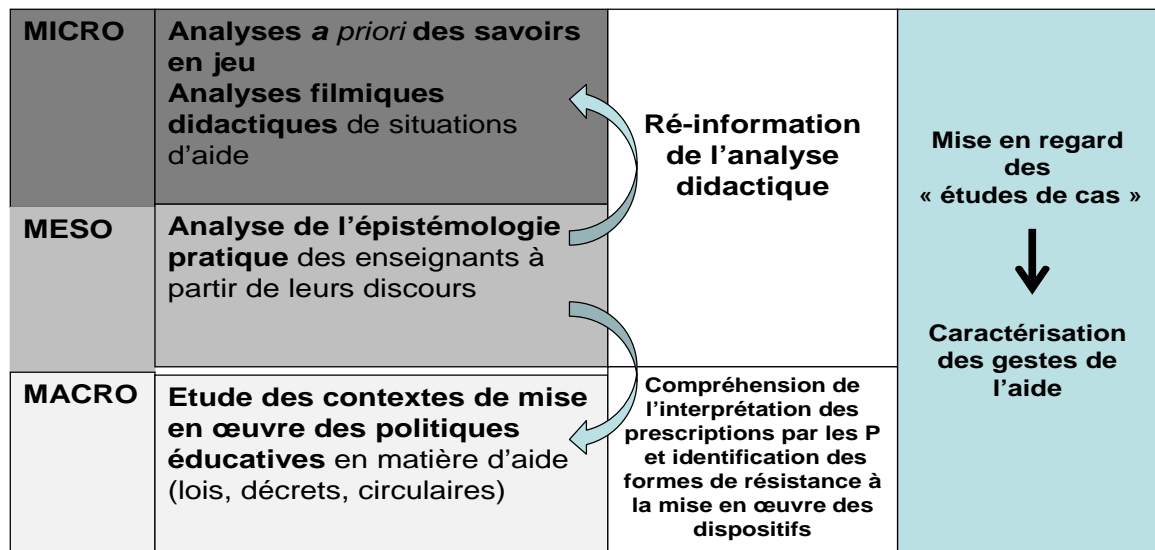


Figure 2 : niveaux d'échelle d'analyse

Cette figure 2 rend visible les navigations d'échelle que nous opérons pour chacune de nos études de cas, et les réinforcements qui interviennent.

Le but de ce travail est d'accéder à une possible caractérisation des gestes de l'aide et mettre précisément au jour le phénomène de différenciation didactique passive. Pour cela, nous avons mis en regard nos différentes études de cas dans le but de construire une première « collection » qui mette en exergue, de manière prototypique (Livet, 2005), les gestes de l'aide ordinaire à potentialité différenciatrice.

Une méthodologie par étude de cas

La méthodologie de l'étude de cas requiert « *l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation* » (Passeron et Revel, 2005). De fait, la restitution de la complexité des différentes études pose un problème au chercheur qui souhaite faire la preuve des récurrences observées successivement et de manière singulière, dans chacune des études de cas. Pour autant, il nous semble néanmoins important de pouvoir résister à cette tendance qui consisterait à transformer nos cas en « exemples » illustratifs. D'une part, chaque cas est le « *produit d'une histoire* » (Ibid.). Nos différents cas, érigés ensuite en collection, sont reliés par une même question de recherche - pour nous, ici, la nature différenciatrice et inégalitaire des pratiques de l'aide. L'exemple est en revanche la plupart du temps une simple illustration.

D'autre part, « *le cas fait problème* », il peut se décrire sous la forme d'une « *énigme* », « *d'un obstacle* » et autorise la construction d'une problématique, ce que ne permet pas forcément l'exemple. Aussi, cette méthodologie nous impose de construire nos collections et donc de poursuivre les descriptions. C'est certes un travail lent et minutieux mais « *le cas fera alors preuve et sa force croîtra à mesure que se présenteront d'autres cas, analogues ou parents par plusieurs de leurs traits* » (Ibid., 2005, p.29).

La construction d'une collection de cas répond alors à une forme de raisonnement à partir de prototype bâti sur « *diverses similarités avec d'autres cas présentés* » (Livet, 2005, p. 229). Les études de cas que nous avons menées auprès de six professeurs nous autorisent alors à élaborer des prototypes de la pratique d'aide ordinaire à l'école primaire, tout en étant attentif au fait que « *nos catégories sont toujours en refonte et les nouveaux cas qui se présentent nous obligent à les refondre* » (Ibid., p.232). Aussi la liste des exceptions restera-t-elle ouverte ou, si l'on préfère, nos catégories seront donc toujours soumises à révision.

Une méthodologie empirique

Nous avons opéré six études de cas à l'école primaire, en filmant chaque fois une séance d'aide en classe ou d'Aide Personnalisée. Les données ont été collectées et analysées selon un processus d'enquête stabilisé que nous pouvons qualifier d'algorithme méthodologique (Marlot & Toullec-Théry, 2011 ; Toullec-Théry & Marlot, 2012), dans le but de construire progressivement un réseau de significations. La séance filmée est toujours précédée d'un bref entretien (entretien *ante*). Le professeur peut y exprimer ses intentions, formuler ses objectifs, identifier les différents temps et les formes de travail envisagées. Après la séance, nous nous entretenons à nouveau avec le professeur (entretien *post*) pour savoir en quoi ce qui s'est passé est conforme ou non à ses attentes. Un troisième entretien plus conséquent, différé cette fois, est également la plupart du temps mené: il permet à chaque professeur de s'exprimer en présence de la vidéo, sur un ou plusieurs épisodes clé repérés par le chercheur et/ou par le professeur lui-même. Nous sommes alors proches d'un entretien d'auto analyse. Revenir ainsi sans cesse aux images (par des accélérés, des ralentis, des retours en arrière, ...) apporte à la fois la familiarité nécessaire à la compréhension de l'histoire de la séance, mais, dans un mouvement inverse, opère également une forme d'*estrangement* (Ginzburg, 2001), c'est-à-dire une prise de distance par rapport à ce familier.

Résultats issus de nos études de cas

Nous présentons ci-après notre collection d'études de cas. A partir des enjeux épistémiques ciblés dans les situations travaillées avec les élèves (colonne 1), nous avons tenté de déceler l'intrigue soulevée dans chaque étude de cas (colonne 2). Puis, à partir de ce que disent (de ce qu'ils font ou vont faire) et de ce que font réellement en situation les professeurs étudiés, nous avons inféré (colonne 3), les différents éléments d'*épistémologie pratique* et les avons exprimés par la formulation suivante : « aider, c'est... ».

Question à l'origine de la construction de la collection : la nature différenciatrice et inégalitaire des pratiques de l'aide			
Classe	Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	Eléments d'EP
Situation d'aide en classe (différenciation pédagogique)			
PE1 2 élèves (groupe homogène faible) CE2/ CM1	cas des « rectangles » (Marlot & Toullec-Théry, 2011) - Savoir utiliser la multiplication pour trouver le nombre d'éléments d'une configuration rectangulaire au sein d'un quadrillage.	PE1 fait le choix d'une variable numérique plus faible (passage de 444 carreaux à 48 carreaux), mais qui <u>affaiblit d'emblée les enjeux d'apprentissage jusqu'à un évanouissement du savoir visé</u> (le quadrillage n'est plus nécessaire, donc la situation multiplicative disparaît) ENIGME : PE1 inscrit « l'aide » à l'emploi du temps et souhaite donner la parole aux élèves en difficulté dans le cadre de situations réaménagées spécifiquement. Or, il développe une posture surplombante sans que soit réellement donné du « temps d'expérience avec le savoir », pour ces élèves fragiles. Simplification extrême de la tâche initiale. PE1 fera finalement colorier aux 2 élèves un rectangle de 6 carreaux.	- aider les élèves, c'est proposer une situation plus simple ; - Aider, c'est créer les conditions d'une aide sur le temps de la classe grâce à une organisation basée sur l'usage des « plans de travail » et qui conduit le professeur à se rendre disponible auprès de groupe « homogène faible ». - Aider, c'est diagnostiquer la difficulté selon deux indicateurs : problème de vocabulaire vs problème de compréhension. - aider, c'est permettre à l'élève de mettre en mots sa difficulté afin de repérer les obstacles à l'apprentissage. - aider, c'est remédier à la difficulté en proposant des situations-problème.
PE2 2 élèves (groupe	cas des « aiguilles » Marlot & Toullec-Théry,	<u>Reprise des objectifs et tâches poursuivis lors de la séance en grand groupe : pas de réaménagement du milieu.</u>	- Aider, c'est reprendre à l'identique avec explication réitérée des situations échouées en classe pour remettre « à niveau » les élèves en difficulté.

<p>homogène ne faible)</p> <p>CE2</p>	<p>2011)</p> <p>A l'aide d'une horloge dont les 2 aiguilles sont désolidarisées :</p> <p>1- Savoir Lire et/ou afficher des heures sur des horloges analogiques. 2- Savoir positionner la grande aiguille pour indiquer quart d'heure et demi-heure. 3- Savoir calculer des durées. 4- Transformer l'heure <i>ante meridiem</i> en heure <i>post meridiem</i>.</p>	<p>ENIGME : PE2 souhaite que ces élèves en difficulté réinvestissent le « temps didactique » de la classe. Or, dans ce temps supplémentaire d'aide, le P prend à sa charge tout le travail : <u>il montre</u> aux élèves comment faire et laisse à la charge des élèves la réponse à une question totalement déconnectée des enjeux de savoir. Il leur demandera finalement <u>la couleur des aiguilles</u>.</p>	<p>-Aider, c'est donner un temps supplémentaire d'aide les élèves. - Aider, c'est organiser l'aide sur des temps courts, dans l'après-coup de la séance, avec de très petits groupes homogènes « faibles » dirigés par le professeur. - Aider, c'est montrer et diffuser les « bonnes manières » d'agir sur le milieu, dans le but d'amener les élèves à faire « comme le professeur ». - Aider, c'est conduire les élèves vers la bonne réponse en corrigeant systématiquement leurs erreurs et en leur donnant la réponse juste.</p>
<p>PE3</p> <p>CP</p> <p>Groupe hétérogène de 4 élèves</p>	<p>Cas du « qcm » (Marlot, 2008)</p> <p>Les élèves ont élaboré un dispositif expérimental qui doit leur permettre de décrire le processus d'enfouissement du lombric. Leur observation a pour objet la vérification de (certaines) des 3 hypothèses, préalablement émises :</p> <p>a. Le lombric utilise sa tête pointue b. Le lombric pousse la terre c. Le lombric mange la terre</p>	<p>Contraints par le professeur de se mettre d'accord pour répondre à la question de l'enfouissement du lombric sous la forme d'une phrase « à trous », les élèves choisissent de manière aléatoire une des 3 hypothèses.</p> <p>ENIGME : PE3 inscrit EXPLICITEMENT le travail dans le cadre de la biologie. Or, IMPLICITEMENT, le travail réalisé par les élèves (écriture d'une phrase formatée) est inscrit dans le champ de la maîtrise de la langue écrite. PE3 fait comme si les élèves avaient répondu de manière expérimentale à la question de l'enfouissement du lombric ; or ils y ont répondu de manière aléatoire (en choisissant au hasard une des 3 hypothèses).</p>	<p>Aider, c'est faire réussir les élèves en leur offrant les conditions nécessaires à la production d'une réponse (répondre c'est réussir)</p> <p>Aider, c'est permettre aux élèves de confronter ensemble leurs différents points de vue.</p> <p>Aider, c'est laisser la parole aux élèves en donnant le moins possible d'informations.</p>
Situations d'Aide Personnalisée			
<p>PE4</p>	<p>Cas du « jeu de conjugaison »</p>	<p>l'élève « interrogé » ne dispose pas d'outils</p>	<p>Aider c'est favoriser les apprentissages de techniques</p>

<p>CM1</p> <p>2 élèves (groupe homogène faible)</p>	<p>(Toullec-Théry & Marlot, 2012)</p> <p>« Activité » de révision et d'entraînement autour de l'usage des temps du passé de l'indicatif. 6 séances.</p> <p>-Construire correctement la forme verbale d'un temps du passé (imparfait, passé composé, passé simple), grâce à la mise en œuvre de résolution de « problèmes de conjugaison » présentés sous la forme d'un jeu (type jeu de l'oie) conçu par PE4.</p>	<p>susceptibles de l'aider à construire sa réponse. Il devra argumenter à partir de ce qu'il sait ou croit savoir, ou ne sait pas très bien.</p> <p>ENIGME : Bien que PE4 aménage spécifiquement la séance selon des intentions adaptées, que la situation du « jeu des conjugaisons » permette aux élèves des actions de justification-validation de leur réponse et que PE4 procède à un bilan en fin de séance, on observe un guidage pas à pas vers la bonne réponse, une fragmentation de la tâche et la production « d'automatismes ».</p>	<p>Aider c'est faire autrement que dans la classe en utilisant d'autres supports</p> <p>Aider c'est proposer des situations avec un habillage plus ou moins ludique</p> <p>Aider c'est guider pas à pas les élèves vers la bonne réponse</p> <p>Aider c'est réexpliquer</p>
<p>PE5</p> <p>CE2/ CM1</p> <p>5 élèves (groupe homogène faible)</p>	<p>Cas du « zoo »</p> <p>(Toullec-Théry & Marlot, 2012)</p> <p>« calculer des distances » via des jeux d'apprentissage liés à la résolution d'une situation problème en mathématique, dans le champ plus spécifique de calculs de mesures de longueurs indiquées sur un plan</p>	<p>Eparpillement des tâches <u>sans reconnexion avec les enjeux d'apprentissage</u></p> <p>ENIGME : 1. PE5 soumet les élèves à des informations concurrentes : il les focalise d'abord sur la technique opératoire avant de les en détourner (le résultat n'est pas important, dit-il). 2. Les élèves et le professeur ne jouent pas dans le même milieu : PE5, se focalise apparemment sur la notion de distance, les élèves sur le nom des animaux du zoo. Mais au final, PE5 fait « comme si » les élèves avaient joué le Jeu attendu.</p>	<p>- Aider, c'est organiser un groupe d'élèves « homogène faible » à partir de difficultés repérées globalement.</p> <p>- Aider, c'est choisir une situation, prétexte à donner la parole aux élèves dans la mesure où ils ont « <i>des choses à évacuer</i> » (verbatim de PE5). Aider, c'est accueillir la parole de l'élève ; les séances ne sont pas à préparer spécifiquement, donc pas d'aménagements spécifiques.</p> <p>- Aider, c'est faire différemment.</p> <p>- Aider, c'est proposer majoritairement une situation connectée avec un apprentissage échoué en classe.</p>
<p>PE6</p> <p>GS de maternelle</p> <p>2 élèves</p>	<p>Cas des « galettes »</p> <p>(Marlot & Toullec-Théry, soumis)</p> <p>Partager équitablement une collection d'objets</p>	<p>PE6 propose trois situations de distribution et chaque élève doit <u>procéder en utilisant une</u></p>	<p>- Aider c'est allonger le temps de l'enseignement et non pas celui de l'apprentissage (pour les élèves)</p> <p>- Aider c'est amener l'élève « à faire ».</p> <p>-Aider c'est construire la connaissance de manière linéaire</p>

(groupe homogène faible)	déplaçables en un nombre déterminé de parties puis partager équitablement une collection d'objets non déplaçables en un nombre déterminé de parties	<u>méthode</u> , imposée par P ENIGME : PE6 aménage spécifiquement la situation d'aide mais l'aménagement ne porte pas sur la notion en jeu (le partage) mais sur la possibilité de passer d'une situation concrète (distribution de bonbons) à la représentation d'une situation abstraite (travail sur fiche).	selon une progression du simple au complexe, du concret vers l'abstrait (d'une situation vécue vers la fiche, emblème du format scolaire) -Aider, c'est produire un guidage très serré vers la réponse attendue -Aider, c'est prendre en charge une part très importante de la responsabilité de la situation - Aider, c'est faire « apprendre » une procédure « efficace » et générale. -Aider, c'est simplifier la tâche par réduction du milieu de l'étude.
--------------------------	---	--	--

Les élèves en difficulté semblent tout à fait exister à l'intérieur des systèmes d'enseignement : chaque professeur a l'intention de les « faire apprendre » et son projet d'enseignement est élaboré en conséquence. Mais pour autant, nos analyses didactiques montrent que les élèves qui présentent des difficultés ne sont pas aux prises avec les véritables enjeux de savoir ciblés par la situation travaillée. En l'absence d'étayage didactique, ils vont être focalisés sur des objets non sensibles du milieu.

Cette focalisation « non adéquate », est le résultat d'un ensemble de gestes d'enseignement que nous avons retrouvé chez chacun des 6 professeurs. Le tableau ci-dessous nous permet de les regrouper :

Gestes de l'aide communs aux 6 cas
<ul style="list-style-type: none"> - Focalisation systématique sur les savoirs de bas niveau taxonomique (techniques et automatismes) : ce qui peut être réussi facilement et à moindre coût - Logique de pilotage par la tâche et non par les enjeux de savoir ; - Fragmentation de la tâche : opacité des savoirs et des visées pour les élèves - Focalisation sur des comportements génériques plutôt que sur des comportements spécifiques disciplinaires. - Organisation en petits groupes « homogènes faibles ». - Allongement illimité du temps d'enseignement et non pas du temps de l'apprentissage : les élèves ne vivent pas de véritables expériences avec le savoir - Reprise de la manière d'enseigner et des formats d'interaction ordinaires - Pilotage plutôt par le générique et non par la difficulté spécifique de l'élève ; - Eparpillement des tâches : déconnexion des tâches entre elles et éloignement avec l'enjeu

d'apprentissage initial.

- (Sur)guidage « pas à pas » vers la production d'une trace écrite comme format scolaire obligatoire

Cet ensemble de gestes pourrait bien s'assimiler à notre sens à une forme de « prêt à penser » l'aide ordinaire et donner lieu à un format que les enseignants ne réinterrogent plus.

Par ailleurs, ces six études de cas mettent au jour, ce que nous pourrions nommer un effet de leurre : la situation d'enseignement-apprentissage, privée de ses enjeux de savoir n'est plus qu'une forme vide (colorier un rectangle, donner la couleur des aiguilles de l'horloge, produire une phrase formatée, procéder sous forme de devinette, appliquer des techniques ou construire des automatismes). Tout se passe comme si, pour ces professeurs étudiés, le souci de « faire réussir » (au sens de produire une forme scolairement convenue) prenait le pas sur le souci de « faire apprendre » (au sens de modifier son rapport au savoir). Les professeurs laissent alors échapper les savoirs. Ainsi, la mise en scène de techniques et de comportements génériques prend le pas sur la mise en scène du savoir en jeu. Cette manière de concevoir l'enseignement auprès d'un public fragile aura des effets de renforcement de la difficulté si elle coïncide à une manière pérenne de penser et de mettre en œuvre des situations d'aide.

Or, nous avons pointé chez ces 6 professeurs, des *pratiques dominantes* (Bautier, 2006) et récurrentes que nous avons érigées en prototypes (Livet, 2005) : un premier que nous avons associé à une posture de « sollicitude » et un second, associé à une posture d' « entraîneur » (Marlot & Toullec-Théry, 2011).

Nous apparentons la sollicitude ⁷ à ce que Renaut (2002) nomme le soutien moral (Toullec-Théry, 2012). Dans la posture que nous nommons « sollicitude », les professeurs s'inscrivent dans une épistémologie de l'obstacle où ils ont tendance à faire expliciter la difficulté par l'élève au lieu que ce soit le professeur qui explicite les ressources dont l'élève aurait besoin pour dépasser ses difficultés. Cette posture correspond à 2 professeurs étudiés que sont PE1 (cas des rectangles), PE5 (cas du zoo)

Dans la posture d' « entraîneur », les professeurs sont plutôt sur une Epistémologie du « juste et du faux » où ils mettent en œuvre une imitation et une répétition de la bonne procédure ou

⁷ « La sollicitude désigne ce sentiment de responsabilité que nous éprouvons pour autrui, y compris en l'absence de toute revendication de sa part, au nom d'un quelconque droit : elle conduit à lui apporter, dans la diversité des situations où l'inquiétude, la souffrance, le désespoir le rendent particulièrement vulnérable, ce que nous désignons avec le plus de simplicité et de précision quand nous parlons d'un soutien moral » (Renaut, 2002).

refont de manière différente en insistant sur les méthodes. Cette posture correspond à 3 professeurs étudiés que sont PE2 (Cas des aiguilles), PE3 (cas du qcm) et PE6 (cas des galettes). PE4 occupe une position singulière dans la mesure où nous pouvons observer la présence d'éléments appartenant à chacune des 2 postures.

Pour autant, ces 2 postures prototypiques différentes donnent à voir, dans les six cas, un même guidage « pas à pas ». Ce guidage n'autorise pas les élèves à vivre de véritables expériences avec les objets de savoir de la situation et ces derniers ne modifient pas *in fine* leur rapport au savoir en jeu.

Nous pouvons dire que ces élèves, placés pourtant *a priori* dans des configurations comparables à celles usitées en classe, du fait de l'absence d'étayage véritablement didactique de la part du professeur (Marlot, à paraître), vont alors se retrouver « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1996). Ainsi, entre ces élèves reconnus en difficulté et « les autres », va progressivement se construire une inégalité d'univers de savoirs. Ces pratiques « d'aide ordinaire » provoquent à terme une différenciation didactique passive, alors même que les professeurs sont particulièrement sensibles à la difficulté et à l'aide *via* des dispositifs spécifiques.

Discussion

Nous formions comme hypothèse qu'une situation d'enseignement-apprentissage « émancipatrice » est une situation où l'élève vit une véritable expérience avec le savoir, en ce sens qu'il fait explicitement l'expérience des enjeux de savoir portés par la situation. Force est de constater que cette expérience nouvelle avec les savoirs n'est pas offerte aux élèves en situation d'aide « ordinaire » et ce pour plusieurs raisons :

La question du temps :

L'action conjointe, au lieu d'être chronogène (générer des apprentissages par l'avancée du temps didactique), devient souvent chronophage. En voulant donner plus de temps aux élèves, il se produit en fait l'effet inverse : une « perte » de temps (Chopin, 2008, 2010).

Le temps contraint imparti à l'aide amène le professeur à prendre une position surplombante quand il voit que le temps didactique stagne. Dans nos 6 études de cas, les professeurs reprennent alors à leur charge l'essentiel de l'effort cognitif qui devrait être dévolu aux élèves et ne leur laisse que l'exécution de tâches automatisées ou qui mobilisent des « savoirs déjà là »

La question de l'ancrage épistémique :

Dans la configuration du groupe « homogène faible », les professeurs ne peuvent pas, comme en classe, s'appuyer sur les énoncés *gagnants* des élèves, puisque ces élèves éprouvent des difficultés importantes et que les situations proposées ciblent ces difficultés. Cette configuration déstabilise donc les professeurs. Malgré cela, dans leurs pratiques, les enseignants ne recourent pourtant pas à une analyse épistémique (*a priori*) des situations afin d'y déceler les obstacles potentiels et anticiper des réaménagements du milieu en cours d'action. Nous touchons ici du doigt des territoires « impensés » de l'aide : ces professeurs ne se saisissent majoritairement pas des caractéristiques didactiques des situations pour les étudier précisément (Roiné (2009) parle de « cécité didactique »), mais bifurquent plutôt vers une épistémologie « mentaliste » (Toullec-Théry, 2006 ; Roiné, 2009), d'autant que « *le discours contemporain sur l'éducation recommande aux enseignants d'axer leur travail sur des intentions « mentalistes », seules capables de leur donner les leviers d'un enseignement efficace. Il s'agit dès lors, de débusquer, pour le comprendre, ce qui se passe à l'intérieur de la « boîte noire » et d'ajuster en conséquence son action, fort de cette compréhension* » (Roiné, p. 96).

Pour autant, les « prêts à penser » qui traversent le métier et s'actualisent dans certains des gestes de l'aide mis au jour dans ce travail, contribuent à évacuer l'importance du travail épistémique du professeur et l'impact des pratiques d'aide sur le renforcement des inégalités scolaires. Ces « prêts à penser » portent à croire qu'il suffirait de mettre les élèves en groupe « homogène faible », de simplifier, voire d'éparpiller les tâches, bref, de faire réussir les élèves *à tout prix* au travers de la production de traces, en partie déconnectées des enjeux de savoir. Et pourtant, en aucun cas, ces gestes stéréotypés ne permettent aux élèves de rattraper le temps collectif.

Conclusion

Au regard de ces résultats, nous souhaiterions poursuivre ce travail en prenant d'autres entrées méthodologiques. D'une part, nous avons l'intention à partir de nos résultats empiriques, de construire des « scénarios de l'aide » (reprenant les situations d'aide prototypiques élaborées dans ce travail) qui, sous forme d'un questionnaire, seraient renseignés par un échantillon représentatif d'enseignants. Nous pourrions ainsi confirmer ou infirmer certains de nos résultats empiriques. Cette variation d'échelle mêlerait alors qualitatif et quantitatif. D'autre part, nous mettons actuellement en œuvre, des formes d'ingénieries didactiques - en co-construction avec les enseignants - en lecture et en biologie dans des classes de cycle 2. Notre

ambition serait *in fine*, grâce à la maîtrise de certaines variables considérées comme des leviers potentiels de l'aide, *d'aider les professeurs à aider les élèves*.

Bibliographie

Bautier, E., Rochex, J.Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In : Terrail J.P. *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.

Chopin, M-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement, *Revue française de pédagogie*, 170.

Chopin, M-P. (2008). La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement, *Education et didactique*, Vol. 2, n°2, 63-79.

Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation : production à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin (traduction française, 1975).

Ginzburg, C. (2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : NRF, Gallimard.

Livet, P. (2005). Les diverses formes de raisonnement par cas. In J-C Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas*, 229-254. Paris : Editions de l'EHESS.

Marlot, C. (2008) : *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en découverte du monde vivant au cycle 2*. Université Européenne de Bretagne - Rennes 2.

Marlot, C. (2009). Glissement de jeu d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP . *ASTER* n° 49. Enseignements scientifiques et techniques dans la scolarité obligatoire. Paris : INRP

Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Education et didactique*. n°2, vol.5.p 129-154. Rennes :PUR

Marlot, C. (à paraître). Glissement de Jeu d'Apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une étude de cas à l'école élémentaire en classe de sciences. In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Eds.) *Jeux de savoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Passeron, J.C & Revel, J. (2005). Penser par cas. Reasonner à partir de singularités. in J.C Passeron et J. Revel (Eds), *Penser par cas* (pp 9 - 44). Paris : Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.

Rochex J-Y, Crinon J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses universitaires de Rennes

Roiné, C. (2009). Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A. Une contribution à la question des inégalités, Thèse de doctorat

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Léoni, M.L (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. In *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20 (3), 263-304. Grenoble : Ed. La Pensée Sauvage.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. In G. Sensevy & A. Mercier (dir), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. Maurice, J.J, Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation passive didactique : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*.

Toullec-Théry, M. (2006) Aider les élèves « peu performants en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Etude in situ de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

Toullec-Théry, M. (2009). *Practical ingenuity of specialized teachers who work with "underperforming" pupils*. Communication in The european Conference on Educational Research (ECER) "Theory and evidences in european educational research" Vienna. Austria. September.

Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2010). L'aide personnalisée à l'école primaire: une approche comparatiste en didactique. Colloque international AREF. Symposium Toullec-Théry, Marlot, Maulini (Coord.) *Personnalisation et individualisation des parcours des élèves : l'organisation du travail scolaire et les pratiques pédagogiques au croisement de temporalités et de spatialités diversifiées*. Université de Genève, 13-16 septembre.

Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique? In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Eds.) *Jeux de savoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Toullec-Théry, M., Marlot, C. (à paraître). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. In C. Marlot & M. Toullec-Théry (coord.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question*. Recherche En Education. Hors série n°4.