



Etude comparative de pratiques effectives d'aide en classe ordinaire et d'aide personnalisée : étude de cas à l'école primaire

Marie Toullec-Thery, Corinne Marlot, Guylaine Louvel

► To cite this version:

Marie Toullec-Thery, Corinne Marlot, Guylaine Louvel. Etude comparative de pratiques effectives d'aide en classe ordinaire et d'aide personnalisée : étude de cas à l'école primaire. Congrès International de l'AREF 2010, 2010, France. <https://plone2.unige.ch/aref2010>, 2010. <hal-00789322>

HAL Id: hal-00789322

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00789322>

Submitted on 18 Feb 2013

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.

ETUDE COMPARATIVE DE PRATIQUES EFFECTIVES D'AIDE EN CLASSE ORDINAIRE ET D'AIDE PERSONNALISEE : ETUDES DE CAS A L'ECOLE PRIMAIRE

Marie Toullec-Théry*, Corinne Marlot, Guylaine Louvel*****

* Université de Nantes
IUFM des Pays de la Loire
23, Rue du Recteur Schmitt
44200 Nantes
marie.thery@univ-nantes.fr

** corinne.marlot@univ-bpclermont.fr

*** guylaine.louvel@ac-rennes.fr

Mots-clés : aide en classe ordinaire, aide personnalisée, pratiques enseignantes, didactique comparée, difficulté scolaire

Résumé. Cette recherche exploratoire repose sur l'analyse didactique de quelques études de cas. Notre propos consiste à interroger les pratiques que des professeurs d'école primaire mettent en œuvre dans le cadre des dispositifs récents d'Aide Personnalisée. Nous comparons leurs pratiques avec celles développées dans les temps d'aide en classe afin de dégager quelques caractéristiques de ces situations. Notre recherche montre que l'aide est vue par les professeurs étudiés comme une simplification de l'enjeu d'apprentissage qui peut prendre deux aspects, soit un fractionnement soit un éparpillement des tâches. Cette simplification a tendance à développer des automatismes, ce qui ne permet pas, le plus souvent, à ces élèves de renouer avec le temps didactique de la classe.

1. Problématique

L'aide personnalisée (AP) dans le premier degré est considérée, dans les textes, comme une aide ordinaire mise en place en petits groupes à partir d'évaluations et contractualisée entre les élèves, le professeur et les parents. Elle est conduite de fait par un maître ordinaire (celui de la classe ou pas). L'AP fait partie du temps scolaire, mais se déroule hors du temps collectif de la classe. Elle entre dans le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) et concerne donc les élèves en difficulté.

Ces questions de temporalité et de spatialité augurent un changement de paradigme dans la modélisation des pratiques, notamment par une externalisation de l'aide (Carraud, Felix, 2009 ; Suchaut, 2009). On assiste ainsi à un dédoublement du temps didactique (Leutenegger, 2000), celui de l'aide personnalisée se juxtapose à celui de la classe.

Les professeurs n'ont toutefois pas attendu l'avènement de ce dispositif pour aider les élèves dans le cours de l'action en classe. L'aide personnalisée se posant comme une aide ordinaire, nous faisons l'hypothèse que les professeurs vont l'aborder à partir de ce qu'ils savent faire ou pensent savoir faire et vont prendre appui sur les gestes professionnels qu'ils développent habituellement en classe quand ils aident les élèves rencontrant des difficultés passagères ou récurrentes. Ces gestes professionnels habituels de l'aide ont construit peu à peu une épistémologie pratique de l'aide, qui diffuse dans la profession, mais s'enrichit néanmoins de pratiques singulières.

Toutefois, si les dispositifs d'AP mis en place par les professeurs conservent une forte parenté avec les situations de différenciation « ordinaire » en classe, enjeux, temporalités, spatialités et publics ciblés, laissent supposer des ajustements de ces pratiques, qui vont se trouver diversifiées. Le but de ce travail consiste en la caractérisation de la nature et des formes de ces ajustements.

2. Eléments théoriques et méthodologiques

2.1 Cadre théorique

Nos analyses étudient les transactions didactiques entre les professeurs et les élèves à l'aide des outils de la Théorie de l'Action conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007). Cette théorie

définit un système descripteur de l'action conjointe fondé sur la notion de jeu. En effet, nous voyons la pratique de classe comme un jeu. Ce jeu comprend un enjeu, un gain ou une perte, des règles, des stratégies gagnantes et des techniques. Le jeu tel que nous le concevons ici ne renvoie pas au mode prédictif de l'acteur rationnel : le sens pour l'acteur ne préexiste pas à l'action.

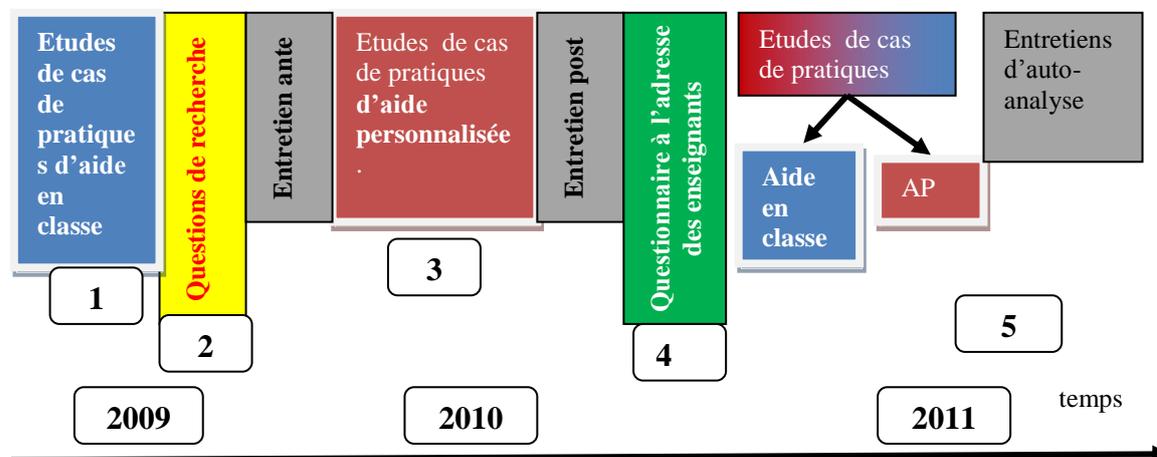
Dans nos analyses, nous cherchons à comprendre comment le professeur et les élèves s'y prennent ensemble pour gagner au jeu. La pratique effective est décrite sous forme de jeux d'apprentissage (ce que le professeur fait faire aux élèves dans la situation donnée). Ces jeux d'apprentissage permettent d'identifier la ou les pratique(s) de savoirs, c'est-à-dire des capacités effectivement acquises, ce que nous appelons, dans le langage des modèles, le *jeu épistémique*. Toutefois, les formes que prennent les jeux d'apprentissage et les jeux épistémiques sont déterminées à la fois par les événements qui traversent l'action didactique et par les intentions des acteurs. Ces transformations diverses peuvent modifier plus ou moins consciemment les objectifs d'apprentissage. Parfois les objets d'apprentissage effectifs s'écartent des objets d'apprentissage attendus. Nos analyses cherchent à appréhender cet écart.

2.2 Méthodologie de la recherche

Notre méthodologie se fonde sur des études de cas qui nous rendent attentives aux détails et aux micro-événements pour construire « des intelligibilités générales ou transposables » (Passeron & Revel, 2005). Nous nous situons dans le courant de la clinique expérimentale (Leutenegger, 2000).

Nos premières études de cas (1) concernent trois professeurs qui aménagent des situations d'aide en séance de classe ordinaire. Ces trois études de cas nous permettent de repérer et d'isoler certaines récurrences et singularités dans les gestes professionnels de l'aide en classe et ont contribué à construire nos questions de recherche sur l'aide personnalisée (2). A un grain plus « micro », nous procédons à l'étude des pratiques ordinaires et *in situ* (3) de deux professeurs au cours d'une séance d'AP. Nous pointons alors certaines caractéristiques qui ne peuvent apparaître qu'à ce grain. C'est cette partie de notre recherche que nous développons dans ce travail.

Ces 3 temps (1), (2) et (3), représentent la dimension exploratoire de cette longue étude qui donnera lieu à un nouveau dispositif de recherche, à partir de septembre 2011. Celui-ci va consister en un questionnaire adressé à une centaine de professeurs (4) suivi par la mise en place d'une ingénierie didactique coopérative entre les 2 chercheurs et 3 professeurs (5).



3. Résultats

3.1 Analyse méso de l'aide ordinaire en classe

L'étude préliminaire de l'aide dans les 3 classes ordinaires a concerné des élèves en difficulté d'apprentissage pour lesquels le professeur a organisé des temps ou développé des attentions spécifiques. Nos analyses nous ont amené à relever les caractéristiques récurrentes de ces pratiques d'aide.

Ces résultats, congruents avec nos travaux précédents (Toullec-Théry, 2006 & Marlot, 2008), nous permettent de produire les questions de recherche que nous allons adresser aux situations d'aides personnalisées.

Ce questionnement est présenté sous la forme d'un tableau dans lequel la colonne de gauche recense les résultats issus de l'analyse des aides en classe, la 2^{ème} colonne recense les questions qui guident notre recherche dans le cadre des AP.

Aide en classe résultats issus des analyses		Aide personnalisée (AP) questions de recherche
Les théories de l'apprentissage mobilisées dans les situations d'aide observées s'appuient sur l'idée que la simplification favorise la compréhension. Pour les professeurs étudiés, aider les élèves passe par un affaiblissement de l'enjeu didactique et par une prévalence des formes sur les contenus. Nous observons une focalisation sur la production d'une réponse « à tout prix ». « Répondre à la question » représente en soi le contrat didactique de base de l'institution scolaire.	Q1	Les mêmes théories de l'apprentissage sont-elles mobilisées dans le cadre de l'AP et dans le cadre de l'aide en classe ? Quelles sont les épistémologies pratiques sous-jacentes ?
Nous ne constatons pas d'analyse ni <i>a priori</i> ni en cours d'activité, des difficultés rencontrées par les élèves.	Q2	L'AP se fonde-t-elle sur une analyse des difficultés ? Comment ces difficultés sont-elles évaluées ? Quels sont les indicateurs de la difficulté mobilisés par les professeurs ?
Les situations d'aide sont rarement anticipées ou construites en amont.	Q3	Le caractère différé des AP favorise-t-il cette construction en amont de la séance ?
Les supports sont surtout des manuels scolaires ou des objets très scolarisés.	Q4	Quels sont les supports d'activité utilisés en AP ?
Les aménagements de la tâche sont faiblement différenciés. Seule apparaît la simplification de la tâche.	Q5	Quels sont les différents types d'aménagement que proposent les professeurs ?
Les distances entre les jeux d'apprentissages et les jeux épistémiques restent importantes.	Q6	Y a-t-il réduction de cette distance dans l'AP ?
Les professeurs restent connectés sur l'avancée collective du temps didactique.	Q7	Ce souci reste-t-il présent afin de permettre aux élèves de se réinsérer dans le temps didactique de la classe ?

3.2 Analyse « micro » de l'aide ordinaire dans les deux dispositifs d'aide personnalisée

Cette étude se développe selon trois parties. La première consiste en une analyse raisonnée de la situation de l'action, la seconde procède à l'analyse des pratiques effectives selon deux strates d'action du professeur. Le professeur prépare son cours, puis il fait cours, ce que nous traduisons dans la TACD par : le professeur construit d'abord le jeu, avant de faire jouer le jeu *in situ*. La TACD tente ainsi de penser de manière solidaire les opérations de construction et d'exécution du jeu.

3.2.1 Analyse raisonnée de la situation de l'action : Contexte et analyse *a priori*

a) Le cas de « la conjugaison des temps du passé en CM1 » - le professeur PE1

-*Organisation* : le groupe d'aide est composé de 2 élèves (Dor et Ad). L'élève [Ad] bénéficie d'un PPRE. La séance d'AP étudiée se déroule après la matinée de classe de 11h30 à 12h.

-*Situation* : le projet de l'enseignante est de proposer à ces deux élèves en difficulté, une « activité » de révision et d'entraînement autour de la conjugaison et de l'usage des temps du passé de l'indicatif. Elle rappelle d'abord la règle du « jeu des conjugaisons ». Ce jeu, fabriqué par le professeur, est composé d'un plateau (style jeu de l'oie) où chaque case correspond à un verbe écrit à l'infinitif. Les élèves disposent de 3 dés : un dé numéroté de 1 à 6 pour avancer sur le plateau, 1 dé triangulaire où sont inscrits les différents temps de la conjugaison : imparfait, passé simple, passé composé et un dé à 6 faces avec les pronoms personnels. La règle du jeu consiste à jeter le premier dé « le dé du verbe », qui positionne le pion sur une case où sera proposé le verbe à conjuguer, puis de jeter le dé « des temps » puis enfin, le dé des « pronoms personnels » : ainsi se définit le problème de conjugaison que doit résoudre le premier élève. Son partenaire dispose d'une feuille-réponse où sont conjugués dans les 3 temps cités ci-dessus l'ensemble des verbes proposés sur le plateau de jeu. Au « coup » suivant, les rôles sont inversés.

-*Obstacle épistémique relatifs aux notions en jeu* : Le jeu épistémique « potentiel », c'est-à-dire la capacité développée par cette situation d'enseignement-apprentissage, réside dans la possibilité pour les élèves de « construire correctement la forme verbale d'un temps du passé ». Cette capacité se met en place grâce à la mise en œuvre de jeux d'apprentissage liés à la résolution de « problèmes de conjugaison ». La capacité de construire la forme verbale est référée ultimement à un usage en contexte de la concordance des temps. C'est cet usage qui représente le véritable obstacle épistémique.

-Potentialités et limites et de la situation : celle-ci se fonde sur l'existence d'un « trilogue » entre le Professeur, l'élève A qui doit résoudre le problème de conjugaison et l'élève B qui valide la réponse à partir du tableau des conjugaisons où chacun des verbes impliqués est conjugué dans les 3 temps (passé composé, passé simple, imparfait). Ce mode d'interaction permet à celui qui vérifie, de réorganiser du même coup ses propres connaissances par la navigation dans le tableau des conjugaisons et il permet également à l'élève B, celui qui vérifie, de bénéficier de la régulation du professeur.

Toutefois, l'élève A ne dispose pas d'outils 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.

b) Le cas du « calcul des distances » en CE2- Professeur PE2

-Organisation : le groupe d'AP est composé de 4 élèves (Dia, Er, Ma, Se). Il se déroule de 11h45 à 12h15.

-Situation : A l'issue de la séance quotidienne de mathématiques centrée ce jour-là sur le calcul de distances, l'enseignante propose aux élèves du groupe d'AP un exercice issu du manuel de mathématiques de la classe (mais non travaillé en classe entière). Cet exercice revêt un statut de révision, d'entraînement, ce qu'elle nomme « soutien » aux apprentissages.

PE2 demande aux élèves, après un court rappel de ce qui a été travaillé le matin lors de la séance de mathématiques, de décrire l'illustration du zoo, support de l'activité. Il s'agit d'un dessin représentant l'entrée du zoo et 8 espaces occupés chacun par un animal ; des chemins relient les espaces entre eux. Leur longueur est indiquée sur une pancarte. Un des élèves lit ensuite la première question : « quelle distance faut-il parcourir pour aller de l'entrée à l'espace des éléphants en passant par le rocher des lions, l'abri des loups et le lac des cygnes? ». L'enjeu de la situation est donc d'additionner 4 distances pour calculer le trajet global.

-Obstacles épistémiques relatifs à la notion de jeu :

Le jeu épistémique « potentiel » réside dans la possibilité pour les élèves de « calculer des distances ». Cette capacité se met en place *via* de jeux d'apprentissage liés à la résolution d'une situation problème en mathématique, dans le champ plus spécifique de calculs de mesures sur un plan. Il s'agira pour les élèves de calculer le trajet parcouru de l'entrée à l'espace des éléphants, en additionnant 4 distances. L'élève doit alors maîtriser les notions de segments bornés, d'unités de longueur, d'intervalles et de technique opératoire.

-Potentialité et limites de la situation :

Cette situation issue du manuel fait apparaître un certain nombre d'obstacles qui augurent de difficultés à mathématiser la situation.

Sur le plan du lexique utilisé, le manuel dévoile d'emblée, dans les deux niveaux de titre, les objets du travail : le « calcul de distances » et les « distances sur un plan ». Ce même terme de distance apparaît ensuite dans la consigne. La situation, pour être résolue, nécessite d'emblée de comprendre le terme de distance. L'introduction du terme « plan » questionne. En effet cette illustration n'est pas un plan, mais un dessin.

Sur le plan plus mathématique, les différents trajets dont les panneaux affichent les longueurs ne sont pas explicitement bornés. Ainsi, le trajet à calculer commence à l'entrée, mais le chemin passe devant l'entrée sans marque de point de départ.

Le « m » inscrit sur les panneaux indique que les distances sont affichées en mètres, or, ce dessin inséré sur une page de manuel peut laisser penser que les longueurs sont exprimées en cm ou mm. L'élève doit donc opérer une transposition et accepter de privilégier la situation quotidienne de visite d'un zoo au détriment de la représentation : quand je suis en visite dans un zoo, je parcours des mètres et non des cm.

Enfin, ce dessin traduit une certaine perspective. Cette dernière apparaît dans le fait que la représentation de la distance de 56 mètres entre l'espace des loups et celui des cygnes est représentée par une portion de chemin plus longue que la représentation de la distance de 96 mètres. En revanche, cette ébauche de perspective n'existe pas dans la représentation des animaux, ils sont tous dessinés à la même échelle qu'ils soient au premier ou à l'arrière plan.

3.2.2 Construire le jeu

Construire le jeu, pour un professeur, cela signifie utiliser un ensemble de ressources, matérielles et conceptuelles, qui vont constituer le milieu de cette action de construction. Dans le cas de l'AP, ce milieu est le plus souvent aménagé en réponse à certaines difficultés rencontrées par les élèves lors de l'activité en classe.

a) Le cas de « la conjugaison des temps du passé en CM1 » - le professeur PE1

- Les indicateurs de la difficulté scolaire

Le Professeur s'est rendu compte que l'élève [Ad] ne réussissait pas toujours à produire les formes verbales demandées lors des évaluations écrites. Pour autant, celle-ci, produit beaucoup moins d'erreurs lorsqu'il s'agit de conjuguer *oralement* (au sens *d'oraliser* la conjugaison des verbes donnés à l'infinitif). Pour ce qui est de l'élève [Dor], celle-ci ne fait pas toujours la différence dans l'usage des temps (notamment entre le passé-simple et le passé composé).

-L'aménagement du milieu

Un premier niveau d'analyse de cette situation d'AP nous montre qu'elle a été spécifiquement aménagée selon des intentions d'enseignement adaptées aux difficultés de ces deux élèves. Elle s'intègre dans une progression de 6 séances durant lesquelles le professeur PE1 fait évoluer la règle du « jeu des conjugaison » d'une fois sur l'autre afin de suivre les progrès des élèves. La référence avec les savoirs construits dans la classe est représentée par le tableau – réponse des verbes conjugués. Le format d'interaction, quant à lui, (le trilogue scénarisé par le jeu) crée une relation différentielle du Professeur avec chacun des deux élèves selon un rôle prédéfini qui favorise l'expression orale et l'action réflexive au travers des tentatives de justification-validation. Enfin, la situation prévoit un bilan en fin de séance (5 minutes) où dans un premier temps les élèves notent sur leur « carnet de suivi », leurs progrès et leurs difficultés récurrentes et où, dans un second temps le professeur - dans le cadre d'un échange - rend compte des progrès, des difficultés récurrentes et produit des « conseils » personnalisés à chacune des deux élèves.

b) Le cas du « calcul des distances » en CE2- Professeur PE2

-Les indicateurs de la difficulté scolaire

Trois des élèves (Dia, Er, Ma) éprouvent des difficultés globales en mathématiques et fréquentent systématiquement le groupe d'AP depuis le début de l'année (Er depuis le second trimestre). Leur fréquentation du groupe n'est donc pas relative à une difficulté spécifique évaluée par l'enseignante. Se., en revanche, fait provisoirement partie du groupe parce qu'il vient d'arriver dans la classe et cette aide lui permet de s'acclimater à son nouveau milieu.

-L'aménagement du milieu

Cette situation du zoo ne répond pas à une intention adaptée à des besoins repérés chez les élèves. La séance d'AP n'est pas intégrée dans une progression, mais vient plutôt en répétition-soutien de celle de classe sans qu'il y ait ni rappel ni référence aux savoirs construits précédemment dans la classe.

3.2.3 Faire jouer le jeu

-Le réaménagement du milieu

Nous allons ici tenter de donner à voir les actions de régulation des 2 professeurs face à des élèves qui peinent à réussir la tâche proposée. Le système sémiotique que nous allons utiliser (Marlot & Toullec-Thery, 2009) nous permet de rendre compte :

- de l'écart entre les jeux d'apprentissage attendus et les jeux d'apprentissage effectifs
- de la reconnexion ou de la disconnexion avec les objets de savoir escomptés

a) Le cas de « la conjugaison des temps du passé en CM1 » - le professeur PE1

Les hasards du jeu contraignent les deux élèves à conjuguer au passé composé, pour l'une le verbe « parler » et pour l'autre, le verbe « finir ». Elles échouent à faire fonctionner les règles de construction du passé composé¹ [(1) auxiliaire être ou avoir + participe passé (2) accord de l'auxiliaire être avec le participe passé]. Ce jeu d'apprentissage ne peut être joué. Le professeur PE1 régule l'action des élèves en opérant une *fragmentation* de la tâche, qui va donner lieu – si l'on utilise maintenant notre langage théorique - à trois nouveaux jeux d'apprentissage JA1, JA2 et JA3.

Nous observons, aussi bien avec [Dor] qu'avec [Ad], une simplification successive de l'enjeu didactique initial :

- **JA1** « Faire comparer l'appellation de 2 des temps du passé » : le passé **simple** et le passé **composé**. L'intention de PE1 est de faire percevoir aux 2 élèves que la différence entre ces deux « temps » réside dans la nature « simple » de l'un et « composée » de l'autre. Le savoir en jeu est masqué par des traits de surface : il se réduit au seul aspect lexical.

PE1 : Qu'est-ce que tu connais comme autre temps du passé ? Dor : Euh...le passé simple. PE1 : la passé simple. C'est quoi la différence entre le passé simple et le passé composé ?
--

PE1 : Qu'est-ce que tu connais comme autre temps du passé ? Ad : Euh...
--

¹ [Dor] : Elles parlèrent (passé simple) ; [Ad] : Nous finissions (imparfait)

PE1 : Comment on le construit ?
 Ad : Euh... le passé simple.
 PE1 : Quelle différence tu fais entre le passé composé et le passé simple ?

JA2 « Faire émerger la règle de construction du passé composé ». Le professeur va alors guider pas à pas les élèves vers l'association d'idées : le terme « composé » doit convoquer l'idée de 2 éléments (et non pas 3 ou 4 ou plus), l'auxiliaire (être ou avoir) et le participe passé. Il s'agit bien ici de créer des automatismes.

Dor : Ah là, j'ai fait le passé simple
 PE1 : Eh oui, le passé composé comme son nom l'indique, c'est un temps qui est composé et composé ça veut dire qu'on utilise quoi ?

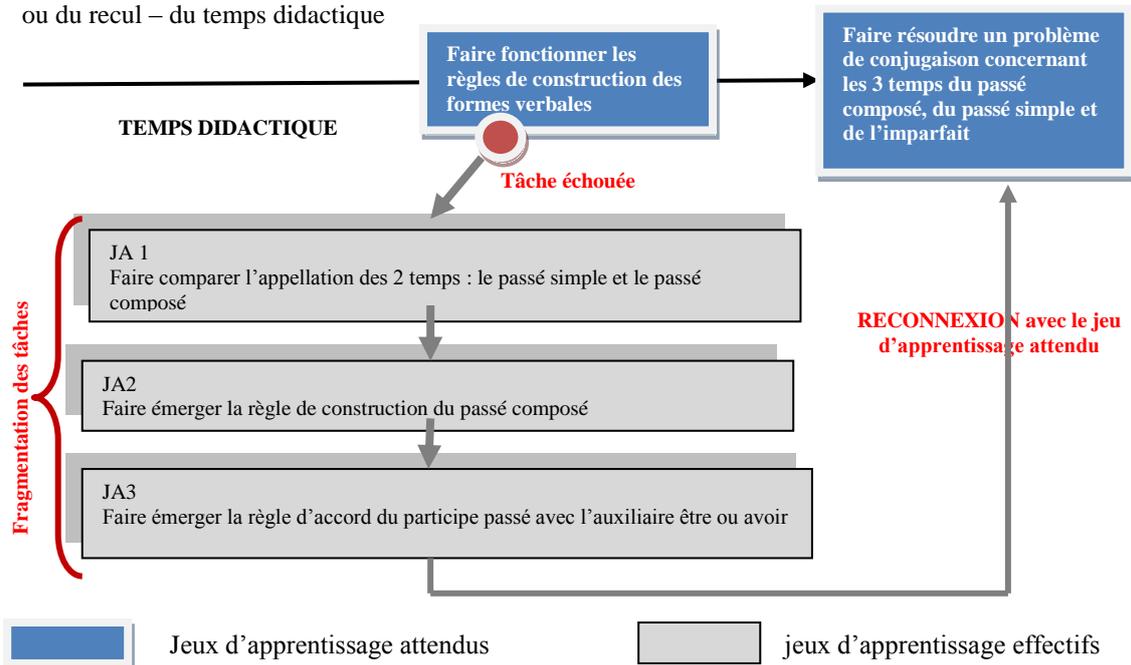
PE1 : Oui, mais par rapport au nom qu'il porte. Y en a un qui s'appelle passé simple et l'autre passé composé.
 Ad : Composé...on a dit qu'il était composé de 2...

JA3 « Faire émerger la règle d'accord du participe passé selon l'auxiliaire utilisé ». [Dor] se contente de répondre par essais-erreur (ée, s, ées). Le professeur prend alors en charge l'essentiel du travail, il est le seul recours : vérification et validation lui appartient

PE1 : Quand est-ce qu'on accorde ?
 Dor : avec être
 PE1 : Et ici tu as utilisé quoi comme auxiliaire ?
 Dor : Avoir
 PE1 : Donc ça s'accorde pas et ça va s'écrire comment « parlé » ?

Toutefois, ce guidage pas à pas du professeur vers la « bonne réponse », au travers d'une certaine fragmentation de la tâche, conduit les élèves à se reconnecter avec le jeu d'apprentissage initialement attendu : « Faire résoudre un problème de conjugaison concernant les 3 temps du passé composé, du passé simple et de l'imparfait ».

La représentation qui suit tente de rendre compte de cette fragmentation de la tâche et de l'avancée – ou du recul – du temps didactique



b) Le cas du « calcul des distances » en CE2- Professeur PE2

L'analyse montre que la situation de calcul d'une distance se réduit à poser une addition. Il y a là un premier affaiblissement de l'enjeu didactique initial.

SE : On fait une opération ?
 PE2 : Voilà, exactement
 Se : On fait ça plus ça
 PE2 : Je ne sais pas, SE, essaie de faire tout seul et moi je regarde.

Or, les 4 élèves échouent à produire un calcul juste (la technique opératoire et les tables d'addition ne sont pas maîtrisées par ces élèves). Le professeur abandonne alors cet objectif de calcul de distance. Il se produit alors un changement de contrat didactique. Un nouveau jeu d'apprentissage apparaît, JA2 : « Faire utiliser une phrase réponse formatée : $X\text{ m}$ est la distance entre l'animal A et l'animal B ».

PE2 : On n'arrive jamais au même résultat parce qu'il y a des erreurs dans les tables d'addition. Le résultat m'importe peu... Normalement, le bon résultat, c'est 334. [...] Pour m'assurer que vous ayez bien compris, je vais vous donner à chacun un nombre et vous allez me dire ce qu'il représente. Ma, 356 mètres, ça représente quoi?

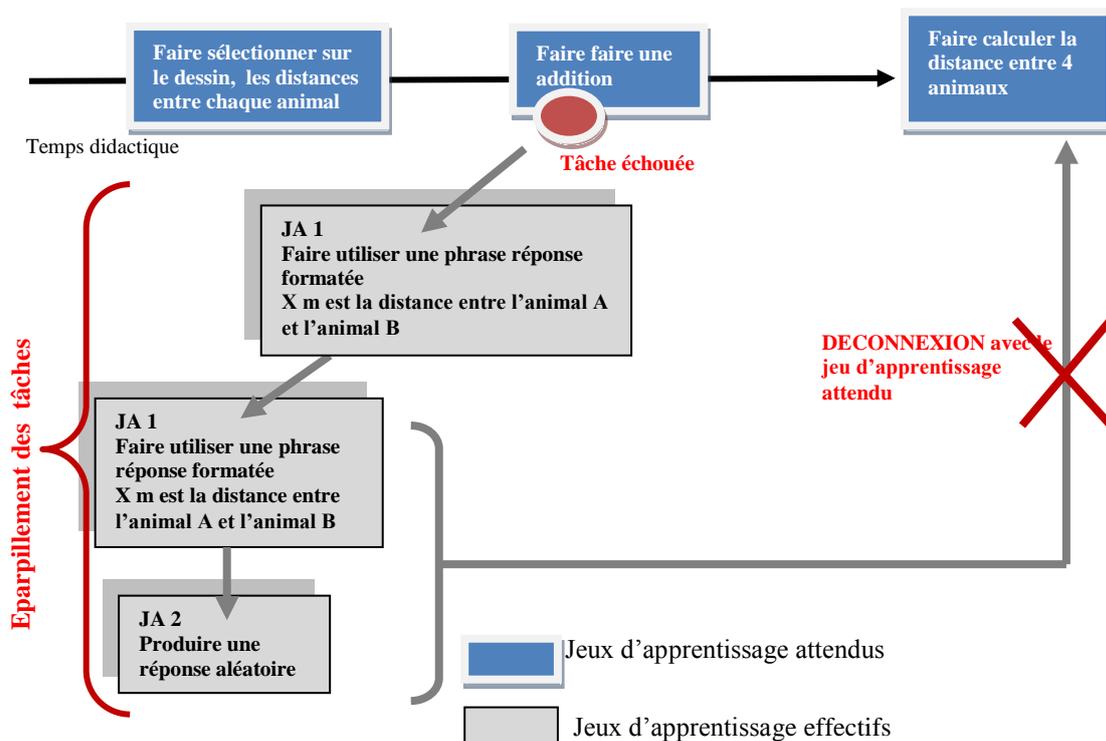
A partir de ce moment, il se produit – ce que dans le langage théorique, nous appelons un *dédoubllement de milieu* (Comiti & al, 1997) entre le professeur et les élèves.

Dia : Et le tigre
PE2 : Non, ça ne représente pas la distance entre le dauphin et le tigre, les 57 mètres. Ca représente quoi ?
Dia : Le lion.
PE2 : Non plus. Ca représente quoi ?
Ma : la singe.
PE2 : Non plus. Se. Ça représente quoi ?
Dia : entre la sortie et le dauphin.
PE2 : Voilà, ça représente la distance entre la sortie et le dauphin.

Le professeur joue dans le milieu qui correspond au jeu d'apprentissage JA1 : Faire produire la signification d'un nombre exprimé en mètres. Les élèves jouent dans le milieu qui correspond au jeu d'apprentissage JA3 : « Produire une réponse aléatoire en donnant un nom d'animal parmi les 4 possibles. » Ce nouveau jeu est le résultat d'une réinterprétation du milieu « à la baisse » par les élèves.

Toutefois, il serait plus pertinent de parler ici de *recouvrement* de milieu entre le professeur et les élèves. En effet, le nouveau jeu d'apprentissage JA1 : « Faire produire la signification d'un nombre exprimé en mètres » est dévoyé par le professeur qui, pour se rapprocher du jeu des élèves (le jeu JA3), va infléchir le jeu d'apprentissage JA1 qui prend alors la forme d'un nouveau jeu, le jeu JA2 : « Faire utiliser une phrase réponse formatée : $X\text{ m}$ est la distance entre l'animal A et l'animal B ». Pour les élèves, donner un nom d'animal, leur permet de compléter la phrase-réponse et de convenir ainsi (appareusement) aux attentes du professeur. Il s'agit d'un « leurre » que l'on peut apparenter à un effet de contrat, *l'effet Jourdain*.

Dans ce cas, ce guidage pas à pas du professeur vers la « réponse attendue », au travers d'un certain éparpillement de la tâche, ne conduit pas les élèves à se reconnecter avec le jeu d'apprentissage initialement attendu : « Faire calculer la distance entre les 4 animaux ».



-L'efficacité de l'action du professeur

a) Le cas de « la conjugaison des temps du passé en CM1 » - le professeur PE1

La *fragmentation* des tâches a néanmoins permis une reconnexion au jeu d'apprentissage attendu. Les élèves tendent vers ce que nous appelons, dans le langage théorique, le jeu épistémique « rendre les élèves capables de construire une forme verbale »

Pour ce qui concerne le partage des tâches entre le professeur et les élèves, l'analyse montre que PE1 communique explicitement aux élèves les « règles stratégiques » qui vont leur permettre de « gagner » au jeu sans toutefois leur donner la possibilité de construire un rapport adéquat à la notion en jeu (la construction du participe passé). De ce fait, des connaissances erronées peuvent se mettre en place comme la confusion entre passé composé et adjectif attribut du sujet.

Enfin, l'analyse de la situation montre que lorsque dans le cadre du trilogue, le professeur s'adresse à l'élève A (Dor), l'élève B (Ad) ne tire pas forcément profit de l'erreur de l'élève [Dor] puisqu'elle va la reproduire quelques minutes plus tard. Cette répétition de l'erreur signe bien un manque d'interaction effective entre les 2 élèves, le professeur ne médiatise pas la relation didactique. La dyade n'est pas érigée en collectif de travail ; malgré la situation interactive du « jeu des conjugaisons », les élèves restent juxtaposés.

b) Le cas du « calcul des distances » en CE2- Professeur PE2

L'*éparpillement* des tâches ne permet pas, dans ce cas, une reconnexion avec le jeu d'apprentissage attendu (faire calculer la distance entre 4 animaux). Le jeu épistémique « rendre l'élève capable de calculer des distances » disparaît : on assiste alors à un évanouissement des savoirs où l'enjeu est déplacé d'un contrat d'apprentissage vers un simple contrat de communication « question (du professeur)/réponse (des élèves) ». Dans ce cas nous assistons à nouveau à une individualisation-juxtaposition des élèves sans interaction entre pairs. De même, le guidage « pas à pas » contraint le professeur à occuper tout l'espace didactique verbal et non verbal, au détriment de l'expérience des élèves avec la situation de savoir.

3.2.4 Les déterminations du jeu

L'*épistémologie pratique* du professeur oriente l'action du professeur sur la base de certaines théories² qu'il a intégrées au cours de sa formation et de son expérience professionnelle. Toutefois, cette forme d'*épistémologie pratique* ne préexiste pas nécessairement à la situation. Nous dirons plutôt qu'elle naît de la situation de l'action et qu'elle l'oriente (Marlot, 2008). Mais pour autant, nous ne perdons pas de vue que l'épistémologie pratique est révélée dans et par les conduites en situation du professeur. Ainsi, le tableau qui suit rend compte de certains éléments de l'épistémologie pratique des deux professeurs produits par l'analyse didactique de leurs actions *in situ*.

Éléments d'épistémologie pratique inférés de l'analyse didactique des pratiques effectives	Pour PE1	Pour PE2
Aider c'est aller du simple au complexe	+	?
Aider c'est favoriser les apprentissages de procédures et les formats scolaires	++	++
Aider c'est fragmenter les tâches	+	?
Aider c'est « faire autrement » que dans la classe en utilisant d'autres supports	++	-
Aider c'est guider les élèves vers la bonne réponse	++	++
Aider c'est répéter, réexpliquer	++	++
Aider c'est différencier les attentes selon les élèves	+	-
Aider c'est proposer des situations avec un habillage plus ou moins ludique	+	+
Aider c'est individualiser la relation didactique	+	++
Aider c'est réviser ce qui est fait en classe	+	+
Aider ne nécessite pas forcément une préparation en amont	-	++

Un retour sur les entretiens post-séance montre une congruence assez nette entre ce que les professeurs « font » effectivement et ce qu'ils « disent de ce qu'ils font ». Les actions et les comportements des élèves étudiés sembleraient produire peu d'effets sur les actions d'aide : elles sont prédéfinies, et relèvent d'une posture surplombante. Pour ces deux professeurs les éléments d'épistémologie pratique repérés lors de l'analyse, témoignent d'une conception plutôt « générique » de l'aide, quelle que soit la situation et les élèves concernés.

Toutefois, les stratégies mises en œuvre chez les 2 professeurs sont apparues assez différentes : une *fragmentation* de la tâche chez PE1 et un *éparpillement* de la tâche chez PE2. Certaines déterminations de ces manières d'agir pourraient prendre racine dans le fait que pour PE2 « Aider ne nécessite pas forcément une préparation en amont », alors que pour PE1, « Aider c'est *faire autrement* que dans la classe en utilisant d'autres supports ».

² du savoir enseigné, de l'apprentissage, du développement de l'enfant, de la difficulté scolaire ...

4. Discussion

Nous allons maintenant exposer les résultats de cette étude en produisant, comme nous l'avons annoncé en préambule, des éléments de réponse aux questions construites dans le cours de ce travail.

Notre hypothèse de départ suppose que les professeurs, dans ces moments d'AP, tendent à ajuster certaines de leurs pratiques d'aide, développées dans le cadre de la différenciation ordinaire en classe. Il s'agit maintenant d'établir au travers de ces différentes études de cas, quelle est la part de généricité et de spécificité entre les pratiques d'aide en classe et les pratiques dans les dispositifs d'AP.

Pour ce faire, les deux études de cas, conduites dans le cadre de l'AP ont concerné deux pratiques enseignantes suffisamment contrastées pour nous permettre de construire *a posteriori* deux idéaltypes (Weber, 1965) : celui du professeur qui « construit le jeu en amont » (PE1) et celui du professeur qui « ne construit pas le jeu en amont » (PE2). Sur la base de ces deux « tableaux de pensée » (ibid), nous allons présenter certaines des premières caractéristiques des pratiques associées à l'AP.

La comparaison entre l'aide en classe et l'aide dans les dispositifs d'AP, aussi bien que la comparaison entre les professeurs prend en compte deux aspects inter reliés : celui de l'efficacité des pratiques et celui de leur détermination.

En classe, comme dans les dispositifs d'AP, ce sont les mêmes théories de l'apprentissage qui prévalent : la connaissance se construit de manière linéaire selon une progression du simple au complexe ; l'idée de pré-requis reste dominante.

Du point de vue de l'épistémologie pratique des professeurs relative à la difficulté scolaire, la nécessité de « simplification » prévaut. Toutefois, chez les 2 professeurs étudiés dans l'AP, la difficulté scolaire n'est pas appréhendée de la même manière. Chez PE1, c'est le rapport de l'élève à certains éléments de savoir qui est central, alors que chez PE2 c'est le rapport de l'élève à l'école, son comportement, voire sa « déficience » qui sont pris en compte. Chez PE1, les difficultés des 2 élèves sont évaluées en amont et traduites en compétences spécifiques à travailler alors que chez PE2 ce sont des difficultés globales non spécifiées à un savoir qui retiennent son attention.

Ces compréhensions différentes de ce qui fait difficulté scolaire, vont forger des intentions d'enseignement contrastées qui amènent les professeurs à construire des « milieux de l'aide » très dissemblables.

Pour ce qui est de la construction en amont des situations d'AP, elles peuvent plus facilement être planifiées que les situations d'aide en classe puisqu'elles appartiennent à un espace et à un temps identifié. Toutefois, les pratiques observées divergent fortement entre des professeurs du « type » PE1 qui adaptent la situation à des besoins repérés des élèves et construisent la séance en amont et des professeurs du « type » PE2 qui considèrent la difficulté de manière très « générique » et ne préparent pas ce temps de l'AP.

En ce qui concerne l'aménagement de la tâche et des supports de l'activité, si dans la classe l'aide s'appuie sur des manuels scolaires et des objets très scolarisés, il s'avère que l'intention des professeurs dans l'AP, est de « faire autrement ». A cette fin, ils choisissent d'utiliser des supports et des situations qui – même s'ils sont issus de manuels – vont recourir à un habillage plutôt « ludique ». Pour autant, cet apprêt « ludique » est investi de façon différente selon que le professeur aura procédé à l'évaluation des compétences des élèves ou pas. Il y aura une focalisation possible sur les progrès des élèves (PE1) avec la mise en place d'un « carnet de suivi » ou, en revanche, une focalisation sur la tâche elle-même, sans mise en perspective (PE2). De plus, PE1 établit un lien entre la classe et le temps de l'AP par la circulation de supports utilisés en classe (le tableau des conjugaisons chez PE1) ; chez PE2, le lien n'est pas « médiatisé » par le professeur, c'est le manuel scolaire en lui même qui joue ce rôle.

Pour finir, le format de communication semble jouer un rôle déterminant. Dans les cas observés en classe, l'aide continue à se structurer selon le format usuel de l'alternance des tours de parole Professeur/Elèves. Dans les dispositifs d'AP, l'organisation en « petit groupe » pourrait modifier ce format. Or, même si l'intention affichée (comme chez PE1 avec le format du « trilogue ») est de favoriser les interactions entre pairs, la mise en œuvre de l'échange va finalement revêtir le format habituel d'interaction entre le professeur et chacun des élèves.

Ce format semble motivé par la posture surplombante des professeurs (PE1 & PE2) qui produit un guidage très serré vers la réponse attendue. L'intention de faire exister un collectif de travail est battue en brèche par la volonté de l'enseignant de faire « apprendre » une procédure « efficace » comme finalité de l'aide. Ce même rapport « utilitaire » et « à cours terme » de l'aide pourrait bien expliquer que si finalement, chez les 2 professeurs observés, la façon dont est aménagée la situation d'aide est très différente, la régulation – soit, le réaménagement de la situation initiale dans le cours de l'action - s'opère d'une manière très proche. En effet, dans les deux cas, le professeur laisse peu de place à l'expérience et à la prise d'initiative des élèves. De fait, la dévolution de la situation aux élèves ne peut s'effectuer.

Cette prégnance de la posture surplombante du professeur dans les situations d'aide, quelle que soit son épistémologie pratique de référence, nous interroge fortement. En effet, cette posture compromet

l'efficacité des aides dans les dispositifs d'AP, où, comme en classe les interventions d'aide ne sont que rarement suivies d'effets. Le guidage serré vers la « bonne réponse » produit une simplification de la tâche par réduction du milieu de l'étude (le professeur diminue le nombre d'objets de savoir à appréhender ensemble). C'est cette réduction, selon les cas, qui donne lieu soit :

- à une *fragmentation* de la tâche (PE1) qui permet – par une sorte de retour en arrière – de reconnecter les élèves avec l'intention didactique du professeur, même si elle reste peu dense en contenus de savoir ;

- à un *éparpillement* de la tâche qui va se démultiplier et s'éloigner progressivement de l'objectif initial d'apprentissage jusqu'à s'en déconnecter totalement.

En conclusion, nous souhaiterions faire un retour sur une des questions du symposium : les dispositifs d'AP permettent-ils aux élèves de renouer avec l'avancée du temps didactique de la classe ?

Les résultats de cette étude exploratoire montrent qu'effectivement, comme dans l'aide en classe, les professeurs restent attentifs à l'avancée collective du temps didactique. Pour autant, les situations observées ne s'avèrent pas capables de permettre aux élèves de se réinsérer efficacement dans le temps didactique de la classe. En effet, l'apprentissage de procédures de bas niveau qui mettent en place et sollicitent des automatismes (assimilés à des stimuli-réponse), se révèlent contre-productives. Les deux professeurs font seulement percevoir aux élèves des traits de surface de la notion étudiée qui est alors réduite à sa désignation. Il y a alors une prédominance de la forme lexicale ou syntaxique au détriment du concept (chez PE1 le mot « composé » pour le passé composé et chez PE2 la phrase-réponse « *X m est la distance entre l'animal A et l'animal B* »).

Les compétences langagières, dans les situations d'AP, semblent prendre le pas sur les compétences notionnelles. Cette dérive pourrait trouver son origine d'une part, dans les prescriptions actuelles qui mettent en avant la maîtrise de la langue et encouragent l'interdisciplinarité et d'autre part, dans une certaine idée de l'aide comme espace de « réassurance » par la parole des élèves en perte de confiance.

5. Conclusion

Cette étude exploratoire montre que les professeurs se retrouvent « prisonniers » de *prêts à penser* relatifs à la difficulté scolaire et à l'aide afférente.

Nous avons ici pris la mesure des *impensés* de l'aide et des champs d'action qui restent à investir.

La suite de notre travail va concerner la mise en œuvre d'ingénieries didactiques de nature coopérative, concernant des dispositifs d'AP, en lien avec les pratiques d'aide en classe. Il s'agit de permettre aux professeurs, à terme, de développer des expertises en matière de repérage des obstacles d'apprentissage réels (et non fantasmés) et en matière de dispositifs d'aide qui iraient au-delà des formes aujourd'hui largement consensuelles de remédiation ou de réassurance.

6. Bibliographie

- Carraud, F., Félix, C., (2009). L'aide personnalisée en primaire : travailler à plusieurs ? *Seul et ensemble*. Ville Ecole Intégration n°157. Centre National de Documentation Pédagogique.
- Comiti C., Grenier D., Margolins C. (1997). Niveaux de connaissance en jeu lors de l'interaction en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. In G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier & A. Tiberghien (Eds), *Différents types de savoir et leur articulation* (pp. 93-127). Grenoble : La Pensée Sauvage
- Leutenegger, F. (1999). Construction d'une « clinique » pour le didactique, une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol.20, n°2, pp 209-250.
- Passeron & Revel. (2005). *Penser par cas*, Enquête, Paris : éditions de l'EHESS.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. In G. Sensevy & A. Mercier (dir), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques. Deux études de ces à l'école élémentaire en découverte du monde vivant*. Thèse, Université Rennes 2.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2009). *Fading knowledge and « learning game shifting » : a comparatist approach in two scientific disciplines at primary school (first grade)*. ECER. Theory and evidences in european educational research. Vienna (Austria).
- 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 : PUR.
- Suchaud, B. (2009). L'aide aux élèves en difficulté : diversité des formes et des effets des dispositifs, *Dialogue*, n°135, 4-10.
- 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, Université Rennes 2.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*, trad. J. Freud. Paris : Plon.