

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, 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 des écoles mettent en œuvre dans le cadre des dispositifs récents d'Aide Personnalisée. Nous comparons leurs pratiques avec celles développées dans les temps d'aide « ordinaire » en classe afin d'en dégager quelques caractéristiques. Notre recherche montre que l'aide est vue par les professeurs étudiés comme une simplification de l'enjeu d'apprentissage qui peut prendre 2 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) est considérée, dans les textes, comme une aide « ordinaire » mise en place en petits groupes, conduite 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). On assiste ainsi à un dédoublement du temps didactique (Leutenegger, 2000), celui de l'AP 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'AP 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 leurs gestes professionnels habituels en classe quand ils aident les élèves rencontrant des difficultés passagères ou récurrentes. Toutefois, si les dispositifs d'AP conservent une forte parenté avec les situations de différenciation « ordinaire » en classe, enjeux, temporalités, spatialités et publics ciblés laissent supposer des ajustements et diversifications des pratiques. Notre but 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).

Nous voyons la pratique de classe comme un jeu qui comprend un enjeu, un gain ou une perte, des règles, des stratégies gagnantes et des techniques. Le jeu tel que nous le concevons 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 professeur et 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 les 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 peuvent plus ou moins modifier 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 3 professeurs qui aménagent des situations d'aide « ordinaire ». Ces trois études de cas nous permettent de repérer et d'isoler certaines récurrences et singularités dans leurs gestes professionnels 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 *in situ* (3) de 2 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 ici. Ces 3 temps (1), (2) et (3), représentent la dimension exploratoire de cette étude qui donnera ensuite lieu à un nouveau dispositif de recherche qui consistera 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).

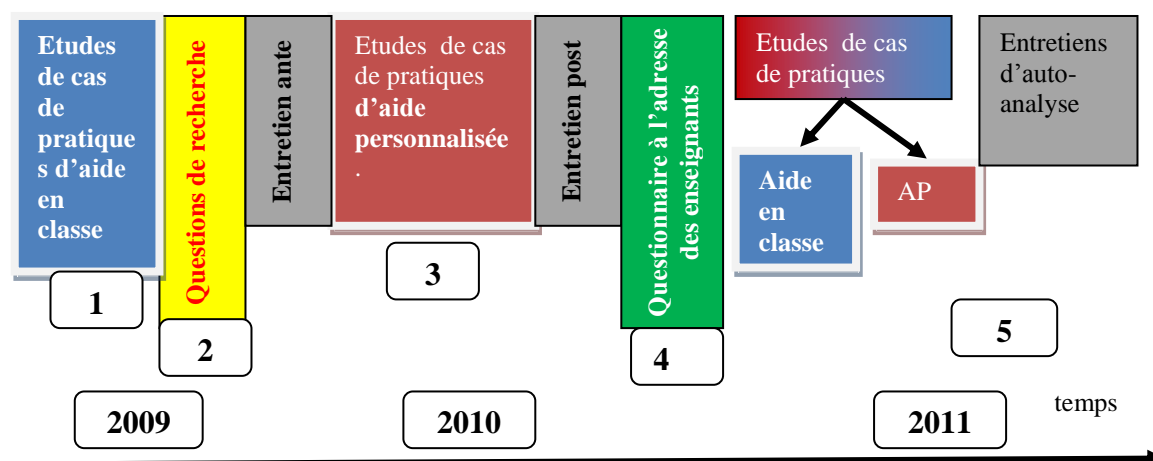


Figure 1 : Présentation des temps de la recherche

3. Résultats

3.1 Analyse méso de l'aide ordinaire en classe

L'étude préliminaire de l'aide « ordinaire » dans 3 classes a concerné des élèves en difficulté d'apprentissage pour lesquels le professeur a organisé des temps spécifiques. Nous avons relevé des 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 s'appuient sur l'idée que la simplification favorise la compréhension. Pour les professeurs, aider les élèves passe par un affaiblissement de l'enjeu didactique et par une prévalence des formes sur les contenus. Il y a une focalisation sur la production d'une réponse « à tout prix ». « Répondre à la question » représente le contrat didactique de base.	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 ? 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	Les AP permettent-elles aux élèves de se réinsérer dans le temps didactique de la classe ?

Tableau 1 : Emergence des questions de recherche

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

Cette étude se développe selon 3 parties. La première consiste en une analyse raisonnée de la situation de l'action, la seconde procède à l'analyse des pratiques effectives selon 2 strates d'action du professeur.

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 P1

-*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 P1 est de proposer une « activité » de révision et d'entraînement autour de la conjugaison et de l'usage des temps du passé de l'indicatif. P1 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, un 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 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, l'ensemble des verbes proposés sur le plateau de jeu. Les rôles sont ensuite inversés.

-Obstacles épistémiques 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 des 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. Cet usage représente le véritable obstacle épistémique.

-Potentialités et limites et de la situation : celle-ci se fonde sur l'existence d'un « trilogue » entre P1, 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 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 de P1. 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 P2

-Organisation : 4 élèves (Di, Er, Ma, Se) composent le groupe d'AP qui se tient de 11h45 à 12h15.

-Situation : A l'issue de la séance de mathématiques centrée ce jour-là sur le calcul de distances, P2 propose aux élèves du groupe d'AP un exercice issu du manuel de mathématiques (mais non travaillé en classe). Cet exercice revêt un statut de révision que P2 nomme « soutien ».

P2 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* des jeux d'apprentissage liés à la résolution d'une situation problème, dans le champ plus spécifique de calculs de mesures sur un plan. Il s'agira pour les élèves de calculer le trajet parcouru. 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 fait apparaître un certain nombre d'obstacles qui augurent de difficultés à mathématiser la situation. Sur le plan du lexique utilisé, le manuel dévoile, 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 didactique, 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 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. La représentation de la distance de 56 mètres entre l'espace des loups et celui des cygnes est en effet représentée par une portion de chemin plus longue que la représentation de la distance de 96 mètres. Mais 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 signifie utiliser un ensemble de ressources, matérielles et conceptuelles, qui constituent le milieu de cette action. Dans 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 P1

- *Les indicateurs de la difficulté scolaire*

P1 s'est rendu compte que [Ad] ne réussissait pas toujours à produire les formes verbales demandées en classe, mais produit moins d'erreurs lorsqu'il s'agit de conjuguer *oralement* (au sens *d'oraliser* la conjugaison des verbes donnés à l'infinitif). [Dor], elle, 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 montre qu'elle a été spécifiquement aménagé selon des intentions d'enseignement adaptées aux difficultés de ces deux élèves. Elle s'intègre dans une progression de 6 séances durant lesquelles P1 fait évoluer la règle du « jeu des conjugaison » d'une fois sur l'autre. La référence avec les savoirs construits dans la classe est représentée par le tableau-réponse des verbes conjugués. Le format d'interaction crée une relation différentielle de P1 avec chacun des 2 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 où les élèves notent d'abord, sur leur « carnet de suivi », leurs progrès et leurs difficultés récurrentes et où, ensuite P1, lors d'un échange, rend compte des progrès, des difficultés récurrentes et produit des « conseils » personnalisés à chacune des 2 élèves.

b) Le cas du « calcul des distances » en CE2- Professeur P2

- *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. 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 pour s'acclimater à la classe dans laquelle il vient d'arriver.

- *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 réitération-soutien de celle de classe, sans rappel ni référence aux savoirs construits précédemment dans la classe.

3.2.3 Faire jouer le jeu

- *Le réaménagement du milieu*

Nous allons 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 utilisé (Marlot & Toullec-Théry, 2009) permet de rendre compte i) de l'écart entre jeux d'apprentissage attendus et jeux d'apprentissage effectifs ; ii) 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 P1

Les hasards du jeu contraignent les 2 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. P1 régule l'action des élèves en opérant une *fragmentation* de la tâche, qui va donner lieu 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 P1 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.

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

<p>P1 : Qu'est-ce que tu connais comme autre temps du passé ? Dor : Euh... le passé simple. P1 : la passé simple. C'est quoi la différence entre le passé simple et le passé composé ?</p>
<p>P1 : Qu'est-ce que tu connais comme autre temps du passé ? Ad : Euh... P1 : Comment on le construit ? Ad : Euh... le passé simple. P1 : Quelle différence tu fais entre la passé composé et le passé simple ?</p> <p>JA2 « Faire émerger la règle de construction du passé composé ». P1 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 plus), l'auxiliaire (être ou avoir) et le participe passé. Il s'agit de créer des automatismes.</p> <p>Dor : Ah là, j'ai fait le passé simple P1 : 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 ?</p>
<p>P1 : 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...</p> <p>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). P1 prend alors en charge l'essentiel du travail et est le seul recours : vérification et validation lui appartient</p> <p>P1 : Quand est-ce qu'on accorde ? Dor : avec être P1 : Et ici tu as utilisé quoi comme auxiliaire ? Dor : Avoir P1 : Donc ça s'accorde pas et ça va s'écrire comment « parlé » ?</p>

Toutefois, ce guidage pas à pas de P1 vers la « bonne réponse », au travers d'une certaine fragmentation de la tâche, conduit les élèves à 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 ».

Nous rendons compte ci-dessous de cette fragmentation de la tâche et de l'avancée ou du recul du temps didactique.

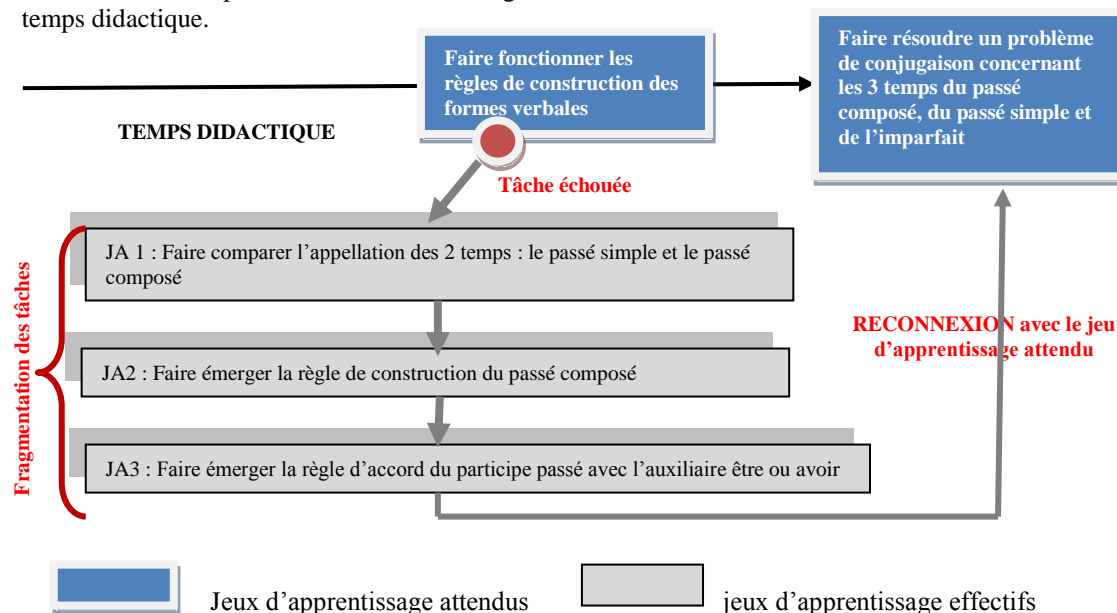


Figure 2 : système sémiotique représentant le séance d'AP de conjugaison

b) Le cas du « calcul des distances » en CE2- Professeur P2

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 ?
P2 : Voilà, exactement
Se : On fait ça plus ça
P2 : 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). 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 m est la distance entre l'animal A et l'animal B* ».

P2 : 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?

Il se produit alors un *dédoublage de milieu* (Comiti & al, 1997) entre P2 et les élèves.

Dia : Et le tigre
P2 : Non, ça ne représente pas la distance entre le dauphin et le tigre, les 57 mètres. Ca représente quoi ?
Dia : Le lion.
P2 : Non plus. Ca représente quoi ?
Ma : la singe.
P2 : Non plus. Se. Ça représente quoi ?
Dia : entre la sortie et le dauphin.
P2 : Voilà, ça représente la distance entre la sortie et le dauphin.

P2 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 : « faire 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 jeu d'apprentissage 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 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 (apparemment) 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 de P2 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 ».

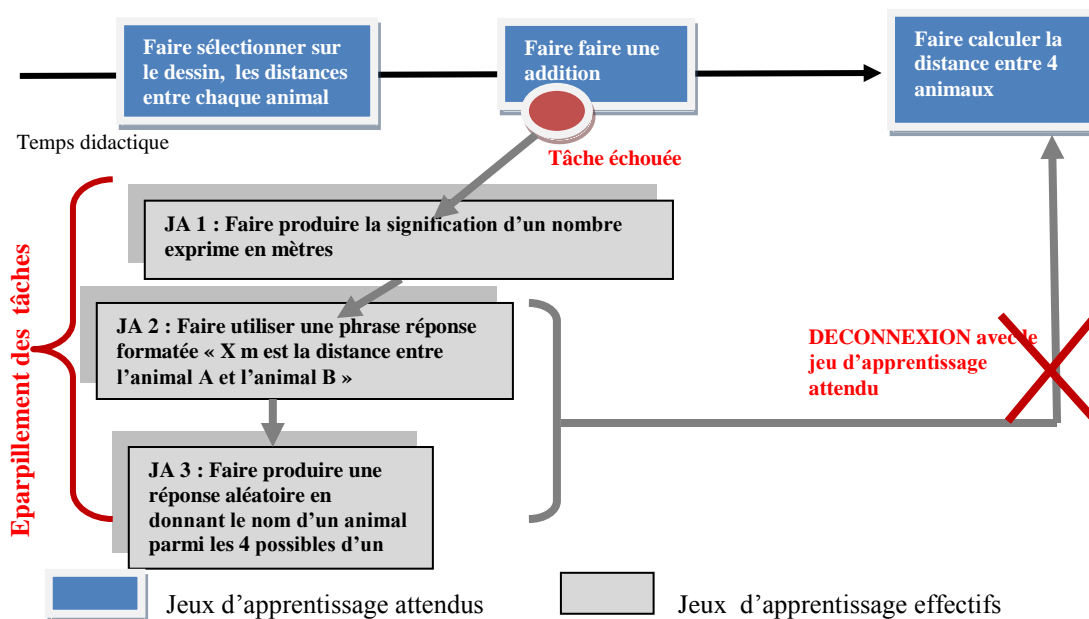


Figure 3 : système sémiotique représentant le séance d'AP de mathématiques

-L'efficacité de l'action du professeur

a) Le cas de « la conjugaison des temps du passé en CM1 » - le professeur P1
 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 P1 et les élèves, l'analyse montre que P1 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, P1 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 réitération de l'erreur signe bien un manque d'interaction effective entre les 2 élèves, P1 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 P2

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 évanescent 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 P2 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 son action sur la base de certaines théories² qu'il a intégrées au cours de son expérience professionnelle. Toutefois, cette forme d'*épistémologie pratique* ne préexiste pas nécessairement à la situation, elle naît de la situation de l'action et qu'elle l'oriente (Marlot, 2008). 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 2 professeurs produits par l'analyse didactique de leurs actions *in situ*.

Eléments d'épistémologie pratique inférés de l'analyse didactique des pratiques effectives	Pour P1	Pour P2
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	-	++

Tableau 2 : Eléments d'épistémologie pratique de P1 et P2

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

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

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 2 professeurs, les éléments d'épistémologie pratique 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 différentes : une *fragmentation* de la tâche chez P1 et un *éparpillement* de la tâche chez P2. Certaines déterminations de ces manières d'agir pourraient prendre racine dans le fait que pour P2 « Aider ne nécessite pas forcément une préparation en amont », alors que pour P1, « Aider c'est *faire autrement* que dans la classe en utilisant d'autres supports ».

4. Discussion

Nous allons maintenant exposer les résultats de cette étude en produisant 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 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 2 pratiques enseignantes suffisamment contrastées pour nous permettre de construire *a posteriori* deux idéaltypes (Weber, 1965) : celui du professeur qui « construit le jeu en amont » (P1) et celui du professeur qui « ne construit pas le jeu en amont » (P2). Sur la base de ces 2 « tableaux de pensée » (ibid), nous allons présenter certaines des 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 P1, c'est le rapport de l'élève à certains éléments de savoir qui est central, alors que chez P2 c'est le rapport de l'élève à l'école, son comportement, voire sa « déficience » qui sont pris en compte. Chez P1, les difficultés des 2 élèves sont évaluées en amont et traduites en compétences spécifiques à travailler alors que chez P2 ce sont des difficultés globales non spécifiées à un savoir qui retiennent son attention. Ces compréhensions différentes de ce qui fait difficulté 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 P1 qui adapte la situation à des besoins repérés des élèves et construisent la séance en amont et P2 qui considère la difficulté de manière très « générique » et ne prépare 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, 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 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 (P1) avec la mise en place d'un « carnet de suivi » ou, en revanche, une focalisation sur la tâche elle-même, sans mise en perspective (P2). De plus, P1 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 P1) ; chez P2, le lien n'est pas « médiatisé » par le professeur, c'est le manuel scolaire 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 P1 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 2 professeurs 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 2 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 (P1) qui permet de reconnecter les élèves avec l'intention didactique de P1, même si elle reste peu dense en contenus de savoir ;

-A 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.

5. Conclusion

Nous souhaiterions faire maintenant 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 révèle contre-productive. Les 2 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 P1 le mot « composé » pour le passé composé et chez P2 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.

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.

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. Arzac, 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.
- 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.
- 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.
- Toullec-Théry M. (2009)& Marlot, C & *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).
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*, trad. J. Freud. Paris : Plon.