

Recherches en Education

Hors série N°4 - Juin 2012

**Diversification des parcours des élèves :
pratiques enseignantes et organisations scolaires en question**

Numéro coordonné par
Corinne MARLOT & Marie TOULLEC-THERY

R Recherches en Education

■ Direction de la revue

Michel FABRE, Directeur de publication et rédacteur en chef
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation, Université de Nantes

Denise ORANGE RAVACHOL, Rédactrice adjointe
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Marie TOULLEC THERY, Rédactrice adjointe
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

■ Membres du comité éditorial

Yves DUTERCQ
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Magali HERSANT
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Martine LANI-BAYLE
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Christian ORANGE
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Thérèse PEREZ-ROUX
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Frédéric TUPIN
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de La Réunion

Isabelle VINATIER
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

■ Secrétariat d'édition

Mohammed GHALIMI (Secrétariat de rédaction)
Sylvie GUIONNET (Edition électronique)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11 recherches-en-education@univ-nantes.fr

Recherches en Education

Hors Série N°4 - Juin 2012

Coordonné par **Corinne Marlot & Marie Toullec-Théry**

Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question

Edito - Corinne Marlot & Marie Toullec-Théry

De l'école pour tous à l'école pour chacun : vers un changement de paradigme ?4

Olivier Maulini & Cynthia Mugnier

Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation
du travail scolaire ?.....9

Christine Félix, Frédéric Saujat & Christelle Combes

Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du
travail enseignant ?19

Pascale Ponté, Serge Thomazet & Corinne Mérini

Au seuil de la classe le maître E régule différentes temporalités 31

Laëtitia Progin Romanato & Monica Gather Thurler

Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail
au sein des établissements scolaires42

Pier Carlo Bocchi

Les formes de régulation de l'activité des élèves55

Valérie Vincent

L'organisation des savoirs enseignés et les difficultés d'apprentissage des élèves :
l'effet du rapport au savoir de l'enseignant.....68

Marie Toullec-Théry & Corinne Marlot

Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire :
une approche didactique81

Sandrine Breithaupt

Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté ?98

Christine Pierrisnard & Marie-Paule Vannier

Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante
pédagogique.....111

Edito

De l'école pour tous à l'école pour chacun : vers un changement de paradigme ?

Depuis quelques années, dans les pays francophones, les injonctions institutionnelles ciblent particulièrement la difficulté scolaire. L'idée générale est de faire de l'Ecole, une Ecole pour tous afin que chacun y progresse. Des chercheurs en sciences de l'éducation, développant des approches variées – sociologie des organisations, didactique comparée, didactique disciplinaire, didactique professionnelle, ergonomie et philosophie – se sont mobilisés sur la question de la personnalisation et de l'individualisation des parcours des élèves. Il s'agissait, dans le cadre d'un symposium organisé lors du colloque international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation) à Genève en 2011, de questionner les conséquences de la diversification des parcours des élèves, en Suisse et en France.

Cette diversification des parcours pourrait augurer, à l'Ecole, un changement de paradigme dans la modélisation des pratiques enseignantes, dans l'organisation et la division du travail. Ces évolutions qui résultent d'une forte demande sociale de prise en compte de la singularité de l'élève, mettent en effet en question la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994).

Dans ce contexte, les élèves repérés en difficulté d'apprentissage sont la cible de nombreux dispositifs d'aide et d'accompagnement que ce soit à l'école, au collège ou au lycée général et professionnel. Ces dispositifs viennent souvent en complément des enseignements destinés à tous : aide personnalisée ou individualisée, aide spécialisée, soutien, études surveillées, stages de remise à niveau, accompagnement éducatif, etc. Cette demande sociétale de personnalisation et d'individualisation des parcours – relayée par les prescriptions institutionnelles – réorganise les missions des professionnels de l'enseignement et les amène à repenser certains aspects de leur métier. La mise en place des dispositifs entraîne en effet sur le terrain une externalisation de l'aide, une diversification du travail enseignant et des types d'acteurs impliqués.

Pour autant, la mise en œuvre de ces dispositifs entre-t-elle en conflit avec la culture, les représentations, les conceptions de ces professionnels lorsqu'ils sont mis en situation d'aider les élèves ou de penser l'aide, ou au contraire est-elle un facteur d'amélioration de leurs pratiques ? Plus précisément, assiste-t-on à des reconfigurations des « gestes d'enseignement », à des aménagements spécifiques de l'environnement et des situations, à des formes de management renouvelées ? Ces dispositifs d'aide concourent-ils à la réussite de tous les élèves ou provoquent-ils une « exclusion de l'intérieur » (Bourdieu, 1993) ?

Ce numéro hors-série est organisé selon trois parties. La première, à une échelle macro, considère les transformations de l'organisation des enseignements et la tentative des acteurs de s'adapter à l'évolution de leurs missions. La seconde, à une échelle micro, s'intéresse à la description des pratiques effectives en classe ou dans le cadre de l'aide personnalisée en se centrant sur les élèves repérés en difficulté d'apprentissage. La troisième, au travers des discours de professeurs en formation initiale et de professeurs spécialisés dans le domaine de l'aide pédagogique, interroge le rapport de ces enseignants à la difficulté scolaire et aussi la place accordée aux savoirs.

Evolution des organisations de travail : incertitudes, dilemmes et tensions

Si l'on sait aujourd'hui que les systèmes les plus inclusifs obtiennent les meilleurs résultats en matière de réduction des inégalités scolaires (Duru-Bella, 2009), Maulini et Mugnier mettent au jour le fait qu'au quotidien les acteurs sont en prise avec trois dilemmes majeurs : 1) intégration sociale et besoins particuliers, 2) intérêts communs et division du travail, 3) partage de l'universel et attention aux singularités. La mise en place de ces dispositifs impose alors à « l'institution de repenser ce qui permettait jusqu'ici au travail de se réaliser : les solutions d'hier deviennent des problèmes ou au moins, des coutumes discutables et discutées ». Les élèves en difficulté sont-ils réinsérés ou plus marginalisés par ces dispositifs, le plus souvent externalisés ? Si un consensus s'établit aujourd'hui quant à la nécessaire évolution de la forme scolaire, la tendance observée revient néanmoins à opposer les registres politiques et pédagogiques. Cette opposition pourrait conduire à renvoyer dos à dos réformateurs et innovateurs. La recherche présentée ici tente de montrer qu'il est utile de considérer ensemble les innovations, les conflits et les ajustements pédagogiques produits lors d'une réorganisation du travail relative à la difficulté scolaire dans un établissement du premier degré en Suisse.

En France, ces mêmes dilemmes se retrouvent. Face à la sur-prescription des buts et à la sous-prescription des moyens, Felix, Saujat et Combes relaient les inquiétudes des professeurs. Comment ces dispositifs affectent-ils l'exercice du métier ? De quelles ressources disposent-ils pour « faire face » à leurs nouvelles missions ? En effet, l'inflation de dispositifs souvent juxtaposés ne permet pas aux professeurs de construire un milieu de travail comme ils le font dans une organisation en classe. Les auteurs font l'hypothèse qu'à défaut de pouvoir se référer à des instances du métier, et dans l'obligation de devoir mettre les élèves au travail indépendamment de la discipline, ces professeurs – dans le cadre de l'aide au travail personnel (ATP) en collège – donnent du sens à leur action à partir de significations qu'ils construisent ailleurs, dans le registre personnel et familial, d'où un risque pointé par les auteurs, de déprofessionnalisation. En l'absence de dynamiques collectives, ils sont amenés à trouver « tout seul » des réponses à leurs questions.

Si l'on se focalise maintenant sur un autre dispositif du paysage français à l'école primaire, celui du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), Ponté, Thomazet et Mérini soulignent la migration des missions du maître E (maître spécialisé à dominante pédagogique) contraint à déplacer la partition de ses actions. Ces évolutions le conduisent ainsi à minorer ses activités d'aide directe aux élèves et à majorer ses activités partenariales en direction des enseignants ordinaires (et des parents). Ce déplacement exacerbe des tensions entre maître E et maître ordinaire liées à leur différence de posture et d'expertise en matière de difficulté scolaire ainsi qu'au fait qu'ils ne sont pas soumis aux mêmes temporalisations (le temps long des programmes vs le temps court de la remise en apprentissage). Les résultats montrent que l'absence de collaboration entre le maître E et le maître ordinaire hypothèque fortement la réussite de ces élèves fragiles, ce qui tend à montrer que si on ne prend pas en compte les interactions entre les différentes unités fonctionnelles que sont la classe d'une part et les regroupements d'adaptation, d'autre part, alors il est vain de donner plus de temps aux élèves en difficulté au sein de l'aide spécialisée.

Cette dimension collaborative au sein des équipes est également abordée par Gather-Thurler et Progin-Romanato qui évoquent, toujours à l'école primaire mais cette fois-ci en Suisse, une autre figure : celle du directeur d'école dans sa mission de « leadership pédagogique ». Depuis 2006, l'établissement scolaire se doit de se constituer en « collectif professionnel » plutôt que de se considérer en « établissement exécutant », ce qui suppose là encore une évolution de la forme scolaire traditionnelle (classes, filières et degrés) et des curriculums. Cela se traduit par un renforcement du rôle des directeurs pour qu'ils influencent les pratiques pédagogiques, notamment en matière de lutte contre l'échec scolaire. Les auteures concluent sur le fait que les directeurs accordent peu de temps à l'aspect pédagogique et beaucoup « font le deuil d'une influence directe et immédiate sur les apprentissages des élèves ». Par crainte d'une intrusion

dans l'activité des professeurs, leur influence pédagogique reste marginale et essentiellement transversale : « ils se contentent d'une évaluation du climat de la classe » au détriment des aspects didactiques et ainsi ne se donnent pas véritablement les moyens de faire rupture avec des pratiques anciennes et contre-productives.

Vers une évolution des pratiques enseignantes : la différenciation pédagogique en question

Les trois textes suivants reposent sur des études de cas. Ils ont pour objet l'analyse didactique des pratiques effectives à un grain micro à l'école primaire et prennent pour focale les élèves les plus fragiles, que ce soit dans le cours de la classe ou bien lors de situations d'aide personnalisée.

Bocchi montre l'effet différenciateur des interactions entre deux professeurs et leurs élèves. Il observe que les modes de régulation varient selon que les élèves sont en réussite ou en difficulté. Pour les élèves les plus avancés, la régulation porte sur les savoirs, l'auteur parle de régulation épistémique. Pour les élèves les moins avancés, la régulation porte plus facilement sur les règles d'action (c'est-à-dire la procédure à exécuter). L'auteur parle alors de régulation pragmatique. Ces conduites enseignantes – développées le plus souvent à l'insu même des professeurs – amènent les élèves les plus fragiles à ne pas investir cognitivement les tâches et à développer une posture « d'attente ». Si ces élèves sont maintenus dans ce statut et exposés régulièrement à ces tâches procédurales, alors ils peuvent à terme se retrouver, au sens de Bourdieu, « exclus de l'intérieur ».

Ce propos est prolongé, mais en Suisse cette fois-ci, par Vincent qui s'appuie sur l'hypothèse que le rapport au savoir du professeur influe sur la façon dont il organise les apprentissages. Ces organisations ont elles-mêmes un impact sur la possibilité pour certains élèves de dépasser ou pas les difficultés rencontrées. L'étude s'appuie sur l'analyse d'une séquence d'enseignement de la préhistoire où l'on voit un professeur qui apporte plus d'attention à rassembler ses élèves autour de questions cruciales dans le but de mieux vivre et comprendre le monde (approche plus générique), plutôt qu'à enseigner des savoirs liés à la préhistoire (approche plus spécifique) ou encore qu'à aider les élèves les plus fragiles à dépasser leurs difficultés. En effet, ce professeur, développe un rapport au savoir où il considère que l'apprentissage de l'histoire à l'école primaire a des visées plus anthropologiques (transmettre un savoir sur l'humain pour une vie plus humaine) que notionnelles. Par ailleurs il manifeste un « goût » pour la lecture littéraire à haute voix et pour des interactions qui prennent la forme de « classe dialoguée » (question du professeur/réponses des élèves/validation du professeur). Ces « présupposés » surdéterminent la façon dont le professeur va organiser l'apprentissage. Cette organisation et la focalisation sur les aspects génériques ne permet pas la prise en compte des aspects identitaires, cognitifs et épistémiques sur lesquels se fonde la difficulté scolaire.

Face à ces pratiques plus ou moins différenciatrices, les dispositifs d'aide personnalisée mis en place en France depuis 2008, en externalisant l'aide aux élèves en difficulté, permettent-ils à ces derniers une reconnexion avec le temps collectif de l'apprentissage ? Le texte de Toullec-Thery et Marlot montre que chez les deux professeurs observés la reconnexion se fonde sur des ajustements de surface et des apprentissages de procédure. Les tâches sont extrêmement fractionnées, voire éclatées, ce qui contribue à rendre opaques aux élèves les véritables enjeux d'apprentissage et les finalités de l'activité. Paradoxalement, l'aide personnalisée qui devait répondre aux besoins réels des élèves n'atteint pas sa cible. Le dispositif se retrouve surinvesti par les professeurs : « il faut que ça marche ! ». De ce fait, ils ont tendance à s'attacher plus à la réussite des élèves (via l'apprentissage de procédures de bas niveaux) qu'à l'apprentissage de notions qui permettraient la reconnexion avec le temps collectif de la classe.

Des questions vives

Les trois études précédentes révèlent que la différenciation pédagogique n'est ni construite en amont par les enseignants, ni mobilisée en situation avec les élèves. Cela peut être considéré comme un point aveugle de l'enseignement qui mérite d'être interrogé. Les deux textes suivants nous permettent d'entendre le point de vue et les représentations de deux catégories d'enseignants du primaire sur la manière dont ils pensent la difficulté scolaire et l'aide aux élèves les moins avancés. Breithaupt, en Suisse, a recueilli la parole d'étudiants en dernière année de formation (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud) ; Pierrisnard et Vannier, en France, ont travaillé avec des maîtres E en exercice sur ce qui fait pour eux, la spécificité de l'aide à dominante pédagogique.

Dans le premier texte, l'auteure montre que – chez ces étudiants en fin de formation – le rapport des élèves aux objets d'apprentissage et aux situations n'est jamais perçu comme un indicateur de la difficulté, seuls les comportements liés à des aspects motivationnels sont retenus comme pertinents. Les causes de la difficulté sont identifiées comme externes à la classe et à l'action didactique et le rôle du professeur dans l'échec scolaire est peu mentionné. Les deux modes d'intervention privilégiés auprès de ces élèves fragiles sont le suivi psychologique ou l'aide externalisée qui implique une organisation fondée sur le groupe à effectif réduit.

Si l'étude de Breithaupt pose de façon aigüe la question de la formation des enseignants et la construction de leur posture épistémologique, le travail de Pierrisnard et Vannier donne à voir comment cette posture épistémologique se manifeste chez des enseignants spécialisées à dominante pédagogique, experts de la difficulté scolaire. Pour ces enseignants, la spécificité de leur action porte sur l'organisation spatio-temporelle des situations de l'aide, ce qui amène les auteures à concevoir deux hypothèses pour exprimer cette spécificité du travail du maître E : l'hypothèse contextuelle (groupe à effectif réduit) et l'hypothèse temporelle (du temps supplémentaire est accordé aux élèves). Toutefois, il n'est pas possible de réduire l'organisation de l'aide à cette seule configuration : « un temps supplémentaire, externalisé en petit groupe ». Affirmer cela, reviendrait à assimiler les situations d'aide personnalisée réalisées par les maîtres ordinaires (qui travaillent aussi avec des effectifs réduits en « continu » en accordant du temps à l'accompagnement de la tâche, aux interactions entre élèves et à l'apprentissage effectif) aux situations de regroupement pédagogiques réalisées par les maîtres spécialisés du RASED.

Cette remarque souligne une autre question vive qui traverse le monde de l'enseignement primaire en France : la disparition programmée des RASED et de leurs personnels spécialisés et leur substitution par les dispositifs d'aide personnalisée. C'est, de la part des politiques, faire preuve d'un manque d'analyse et d'une propension à mobiliser des arguments qui confinent aux « allants de soi » ; comme si aider les élèves en difficulté se résumait à les réunir en groupe à effectif réduit, comme si les modalités d'organisation prenaient le pas sur les aménagements didactiques. En effet, les maîtres E, par la spécificité de leur action (et non par le contexte de groupe à effectif réduit), permettent aux élèves en difficulté entre autres, de gérer le temps des apprentissages de manière plus autonome en mettant en lien les différents temps et lieux de l'apprentissage et en construisant des rapports de causalité entre les procédures utilisées et les résultats obtenus.

Conclusion

L'ensemble des contributions de ce numéro hors-série s'accorde sur le fait qu'en France, comme en Suisse, la diversification des parcours est véritablement une priorité des politiques en matière d'éducation. L'explosion du nombre des dispositifs d'aide et d'accompagnement, leur durée de vie parfois courte, et la non-évaluation de leurs effets, sont en partie responsables de l'accueil très mitigé des praticiens. Ces derniers se retrouvent fortement déstabilisés, comme s'ils devaient réinventer un nouveau métier pour lequel ils disent souvent ne pas avoir les compétences.

Pourtant, à la suite du travail de Lantheaume, Bessette-Holland et Coste (2009), nous pouvons dire que le travail se modifie par ajustements successifs et non à la suite de basculements liés aux seules nouvelles injonctions. Aujourd'hui, l'accélération du temps des décisions politiques vient heurter de plein fouet le temps de la mise en œuvre pédagogique. L'intégration des réformes est en effet un processus long parce qu'il ne peut faire l'économie ni de la construction des interactions qu'elles soient horizontales entre acteurs de la communauté pédagogique, ou bien verticales entre ces acteurs et l'institution Ecole, ni de la mobilisation par essai-erreur de nombreux objets hétéroclites issus de logiques d'action diverses qui laissent place à l'innovation. Ainsi « la durée de l'intégration d'une nouvelle prescription est plus liée à celle du travail de traduction qu'à la résistance des professeurs ».

Pour autant, à la lumière des travaux développés dans ce numéro, l'analyse des pratiques effectives ainsi que celle des représentations des enseignants laisse à penser dans les deux pays que le renouvellement de la forme scolaire, fortement induit par les textes officiels, n'amène pas les équipes à mettre la question de la différenciation pédagogique au cœur de leurs préoccupations et de leurs pratiques. Il y a comme une déconnexion entre les valeurs prônées et partagées par les enseignants qui disent tous vouloir aider les élèves les plus fragiles et qui y sont réellement attentifs, et les pratiques qui ne se modifient pas et restent fidèles à la forme scolaire traditionnelle.

Tous ces éléments nous amènent à conclure sur la nécessité de former les jeunes enseignants à la localisation des obstacles potentiels contenus dans les situations d'apprentissage afin que la difficulté ne soit pas renvoyée uniquement à des causes externes à l'école et ses pratiques, à accompagner sur des temps institutionnalisés les équipes pour qu'elles se construisent en collectifs capables de conduire des mises en œuvre singulières des prescriptions, en lien à des contextes spécifiques, et enfin prendre en compte les résultats de la recherche en sciences de l'éducation pour engager sur le terrain de nouvelles organisations de travail et de pratiques, plus efficaces et plus équitables. Plus on augmente la complexité des dispositifs éducatifs, plus il y a urgence à mettre en synergie les volontés politiques, les nécessités pédagogiques et les raisons scientifiques.

Références bibliographiques

- Bourdieu P. (1993), *La misère du monde*, Paris, le Seuil.
Duru-Bella M. (2002), *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
Lantheaume F., Bessette-Holland F. & Coste S. (2009) « Les inattendus des réformes : hybridation et construction de normes locales. Exemple des lycées professionnels », *Spirale*, n°43, pp.107-115.
Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Corinne Marlot

Laboratoire Acté « Activité, Connaissance, Transmission, Education »
Université Blaise Pascal & IUFM d'Auvergne

Marie Toullec-Théry

Centre de Recherches en Education de Nantes - CREN
Université de Nantes

Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ?

Olivier Maulini
Cynthia Mugnier¹

Résumé

L'école obligatoire vise ou dit viser (et valoriser) l'intégration des élèves, mais elle a besoin pour cela de différencier leur prise en charge, au risque de séparer durablement les destins. Comment prévenir ce paradoxe ? Nous raisonnerons ici en trois temps. 1) En rappelant d'où vient l'organisation héritée du travail scolaire, et comment elle répartit les élèves dans des regroupements plus ou moins spécifiques en fonction de leurs besoins ou de leurs difficultés. 2) En montrant que l'histoire conditionne non seulement les pratiques pédagogiques, mais aussi les problèmes qu'elles ont le sentiment de rencontrer et qui peuvent les inciter à innover. 3) En résumant les résultats d'une recherche relative à l'organisation du travail scolaire dans les cycles d'apprentissage de l'école primaire : lorsque des équipes enseignantes choisissent de modifier – donc de repenser – les liens entre différenciation interne et différenciation externe des progressions, quelles sont les avancées envisagées, les conflits cognitifs qu'elles soulèvent, les ajustements qu'elles choisissent ou qu'elles sont contraintes d'opérer ?

C'est l'une des tensions les plus vives de nos démocraties avancées : comment conjuguer intégration sociale et besoins particuliers, intérêt commun et division du travail, partage de l'universel et attention aux singularités ? (Touraine, 1997 ; Rosanvallon, 2008 ; Sen, 2009). C'est aussi – et logiquement – l'une des questions les plus insistantes posées aujourd'hui à l'école et aux pratiques pédagogiques : peut-on conduire tous les élèves vers un savoir qui les rassemble, sans séparer d'emblée et durablement les forts et les faibles, mais sans non plus décréter qu'une stricte « indifférence aux différences » suffira à combler les inégalités (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Perrenoud, 1995 ; Duru-Bellat, 2009 ; Oelkers, 2006) ?

Il est politiquement rentable d'affirmer concilier « excellence » et « égalité des chances » : cela ne dit pas comment assurer réellement l'appropriation par tous les jeunes de la « culture commune » ou du « socle de compétences » qui doit à la fois les réunir et assurer l'autonomie de chaque Sujet.

Des objectifs et un programme uniques sont certainement nécessaires, mais pas suffisants pour égaliser réellement l'accès aux *capabilités* (Sen, 2000 ; Romian, 2000 ; Audigier, Crahay & Dolz, 2006). Si l'« ambition » ou l'« exigence » pédagogique sont juste annoncées, les héritiers² peuvent vivre la réussite scolaire comme une formalité, les autres comme une promesse mensongère se déroband à leur volonté et justifiant leur ressentiment vis-à-vis de la société. Plus le savoir est socialement valorisé, plus échouer à l'atteindre peut disqualifier (Margalit, 1996/1999 ; Dubet, 2004 ; Merle, 2005). Pour rester crédible, l'école doit donc travailler à réduire la distance entre ce que ses textes programmatiques promettent et ce qu'elle produit dans les faits, d'où un dilemme entre deux nécessités : viser l'intégration maximale (donc rassembler les élèves) ; pratiquer une différenciation optimale (donc prendre en compte leurs besoins

¹ Olivier Maulini, professeur associé, et Cynthia Mugnier, assistante de recherche, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE), Université de Genève.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il désigne des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'héritiers que d'héritières, etc.

singuliers). Les visées sont une chose ; l'organisation du travail et les compétences pour l'effectuer d'une autre complexité.

Nous raisonnerons ici en trois temps.

- Nous rappellerons d'abord brièvement en quoi l'organisation héritée du travail d'instruction incite ou contraint encore aujourd'hui l'école à externaliser structurellement la prise en charge des différences, surtout lorsque celles-ci deviennent des « difficultés ».
- Nous montrerons ensuite que l'histoire conditionne non seulement les pratiques pédagogiques, la façon dont elles résolvent les problèmes, mais aussi leur manière de se poser ou non des questions pour innover.
- Nous terminerons en présentant quelques résultats d'une recherche relative à l'organisation du travail scolaire dans les cycles d'apprentissage de l'école primaire : lorsque des équipes enseignantes choisissent de réformer – donc de repenser – les liens entre différenciation interne et différenciation externe des prises en charge, quelles sont les innovations envisagées, les conflits socio-cognitifs qu'elles induisent, les ajustements permettant de rénover sans tout défaire, ni se diviser ?

1. Enseignement ordinaire et différenciation par des structures externes

L'organisation du travail est la face cachée de l'enseignement : pour qu'un maître donne une leçon de conjugaison ou de géométrie à un groupe d'élèves, il faut que soient définis, en amont les éléments du savoir à enseigner (disciplines, programmes) ; les groupes d'élèves qui recevront l'enseignement (degrés, classes,

sections) ; le nombre et l'identité de leurs professeurs (généralistes, spécialistes de disciplines, maîtres d'appui).

Ces variables précèdent et conditionnent l'interaction en situation ; mais elles peuvent aussi en dépendre, lorsque ce qui se passe (ou ne se passe pas...) dans la relation pédagogique incite l'école à s'organiser autrement. L'observation des pratiques montre que l'organisation du travail est « prise pour acquise » (*taken for granted*) tant que l'activité des classes se déroule à satisfaction. Elle devient problématique à partir du moment où les enseignants la jugent en partie responsable des difficultés qu'ils rencontrent ou de celles que vivent leurs élèves.

L'enjeu majeur est le rapport entre l'organisation du travail et la lutte contre l'échec scolaire, donc la pédagogie différenciée (Perrenoud, 2002). L'enseignement simultané imaginé par les Jésuites a d'emblée fonctionné sur le principe de classes homogènes, constituées d'élèves capables de « suivre » un cours donné à un rythme ni trop lent ni trop élevé, où l'on comprend le maître sans s'ennuyer. Le pendant de cette règle fut longtemps la mise à l'écart des élèves « en retard », contraints de refaire un degré, de changer de niveau ou de quitter l'école en fonction de leurs difficultés. Redoublement annuel, sections hiérarchisées, classes de soutien, classes d'adaptation, apprentissage professionnel précoce, voire formation (ou incrimination...) des parents : dans nos pays, les solutions consistent encore souvent à externaliser structurellement le traitement des différences, à organiser la prise en charge des retards scolaires hors du regroupement dit *ordinaire* ou *régulier* pour que le travail dans celui-ci reste – pour l'essentiel – inchangé (Tardif & Lessard, 1999 ; Altrichter, Gather Thurler & Heinrich, 2005 ; Blatchford & al., 2009).

Il faut bien sûr distinguer – et nous le ferons dans ce texte – deux types de régulations : celle qui apporte des soutiens ponctuels, ciblés et intensifs, à visée d'intégration des élèves dans un groupe de référence plus ou moins hétérogène et, au-delà, dans la communauté scolaire ; celle qui s'appuie au contraire sur des structures étanches, sans allers-retours pour les élèves ainsi écartés des autres, ni travail commun entre les enseignants. Dans ce second cas – parce que

l'enseignement ordinaire pense manquer de temps (et qu'il lui faut allonger la journée, la semaine ou l'année de travail des enfants jugés plus « lents » que la moyenne) ou parce qu'il se sent carrément incompetent (et que des élèves singuliers nécessitent un encadrement spécialisé) – les exceptions peuvent appeler les exceptions et les dispositifs finir, selon certains acteurs eux-mêmes, par « s'empiler » dans une sorte de fuite aux extrémités (Barrère, 2006 ; Suchaut, 2009) : cela peut soulager les enseignants, mais aussi réduire leur pouvoir et leur créativité.

« Dans une ville de notre région, on a créé des structures diversifiées : une structure pour les élèves en difficulté, une structure pour les non francophones, une pour les élèves à haut potentiel, etc. Mais du coup, les enseignants s'occupent plus de les orienter vers le bon casier que de les garder dans les classes. "Lui dans ce casier, lui dans cet autre casier..." Et encore, il manque toujours un casier, il faudrait en créer d'autres pour chaque cas. Avant, les enseignants faisaient de la pédagogie pour toute la classe, mais maintenant j'observe une régression : on veut se débarrasser des problèmes en demandant au Département des moyens, des moyens. Dans d'autres communes plus petites, quand il n'y a qu'un appui intégré, les maîtres sont obligés d'être plus créatifs... On ne les laisse pas tout seuls, évidemment ! Mais ils sont quand même plus, je dirais, actifs, imaginatifs, ils réfléchissent autrement. » (Une directrice d'établissement, 2007).

Le mieux est, on le sait, l'ennemi du bien, et l'équilibre entre les contraires toujours délicat : l'intégration totale se priverait de structures et de compétences spécialisées ; la spécialisation intégrale isolerait chaque groupe d'élèves précocement étiqueté. Le principe de différenciation structurale ou d'« aide séparative » peut politiquement passer pour un pis-aller ou pour la panacée, mais il est aussi de plus en plus questionné : questionné du dedans, par les écoles et les enseignants qui tentent d'intégrer davantage d'élèves en organisant le travail de manière collégiale, flexible, différenciée ; questionné aussi de l'extérieur, par les recherches qui montrent que les systèmes scolaires les plus inclusifs obtiennent généralement de meilleurs résultats, surtout en matière de réduction des inégalités (Duru-Bellat, 2002 ; Hanushek & Wossman, 2005 ; Chapelle & Meuret, 2006 ; Reuter, 2007). Comme le confirment les chiffres les plus récents, les politiques de soutien externe – collectif ou individualisé – n'obtiennent pas les effets escomptés : « Special Education Needs programmes have no effect on relative performance for the marginal pupil with moderate learning difficulties compared to other pupils within the same year group ; one possible reason for why we see no effect may be that (...) high ability pupils might indirectly benefit from low-mid ability pupils being (...) taken out of the classroom » (Keslair, Maurin & McNally, 2011).

La demande sociale n'hésite pas à tout réclamer : et une sélection précoce, au nom de l'efficacité ; et l'intégration des élèves à besoins spécifiques, au nom de la solidarité. Elle incite l'école publique à créer des structures distinctes et distinguables, que le marché libre de l'appui scolaire – en pleine expansion – fournit autrement aux seules familles capables d'inscrire cette dépense à leur budget (Meirieu, 2000)³. On peut donc s'interroger : A partir de quel moment une différence devient-elle une « difficulté » ? Et quand cette « difficulté » appelle-t-elle un traitement séparé ? Où faut-il réguler : dans l'espace-temps du problème, ou ailleurs et plus tard, dans des structures parallèles ou le secteur privé ? Comment gérer la tension entre deux dangers : décréter que tout enseignant devrait pouvoir tirer parti de la diversité (et culpabiliser la profession en cas d'échec) ; décharger l'école ordinaire de chaque problème au profit de dispositifs spécialisés (au risque de raffiner l'exclusion au lieu de la prévenir) ? Division du travail ou compétences pour intégrer : les deux options ne devraient pas être incompatibles, mais on ne fixe pas les mêmes priorités suivant la manière dont le problème est posé...

³ Les filières de remise à niveau, mais aussi d'excellence, ont toujours été des « arguments de vente » du secteur privé. Voir par exemple les programmes nord-américains de Student Leadership (Ashbury College, 2010).

2. Entre division du travail scolaire et compétences pour intégrer

L'organisation du travail devient donc une variable changeable à partir du moment où 1) l'échec des élèves scolairement et socialement les plus faibles est moins toléré ; 2) l'organisation existante de l'enseignement fait partie des facteurs

incriminés. L'institution doit repenser ce qui permettait jusqu'ici au travail de se réaliser ; les solutions d'hier deviennent des problèmes, ou au moins des coutumes discutables et discutées. Comment les enseignants, les écoles et les systèmes scolaires posent-ils aujourd'hui le problème de l'organisation du travail dans et par l'école ? Quels mobiles ont-ils d'innover ? Quels obstacles doivent-ils affronter ? Pour que le changement soit pédagogiquement et socialement efficace, y a-t-il des conditions à respecter ? On peut poser ces questions en choisissant au moins deux angles d'attaque différents.

- Le premier va des décisions politiques à leur impact sur les pratiques pédagogiques. Par exemple, en quoi la création d'appuis personnalisés hors temps scolaire incite-t-elle les enseignants à déléguer certaines interventions, voire préoccupations, à ces nouveaux dispositifs ? La division du travail ainsi instituée a-t-elle des conséquences sur la manière dont les praticiens conduisent les interactions dans les limites de leur classe et de l'horaire régulier ? Observe-t-on des signes de réintégration des élèves désignés « en difficulté » dans le groupe ordinaire, ou au contraire leur marginalisation croissante, explicite ou feutrée ? (Sirota, 1988 ; Hutmacher, 1993 ; Doudin, Lafortune, Pons & Moreau, 2009).
- Le fait même de poser ces questions montre que la boucle de causalité peut s'inverser. Autant les options politiques peuvent peser sur les enseignants, autant l'état de l'art sur le terrain, les compétences de diagnostic et de traitement des difficultés, les revendications et/ou les attentes non dites des professionnels peuvent limiter la marge de manœuvre des autorités. Moins le problème semble soluble dans l'espace et le temps ordinaires à disposition, plus on est incité à chercher des recours au dehors. Les équipes pédagogiques les plus novatrices se plaignent souvent de règles contre-productives qui, non seulement les empêchent d'organiser leur travail autrement – de manière plus souple, mieux ciblée et différenciée – mais qui incitent aussi le reste de la « machine-école » (Meirieu & Le Bars, 2001) à se satisfaire de l'existant. Si la majorité des travailleurs ne voient ni pourquoi ni comment modifier les conditions-cadres de leur travail, peut-on attendre de la classe politique (ou du sens commun) qu'ils soient plus téméraires que les gens de métier ? (Draelants, 2009 ; Maulini & Perrenoud, 2005).

C'est dans cette perspective que nous allons désormais nous situer. Admettons que l'organisation du travail soit à la fois l'arrière-fond et la résultante du travail des enseignants : l'évolution de cette organisation peut être vue comme la condition d'une pédagogie inclusive (Rousseau, 2010), mais en même temps comme l'un des problèmes les plus ardues que l'école et les maîtres doivent relever.

Car soit l'organisation des temps et des espaces est entièrement déléguée aux prescriptions bureaucratiques, et ce ne sont ni les professionnels, ni les besoins locaux qui gouvernent l'opération. Soit on veut subordonner cet enjeu à une intelligence davantage située, et les praticiens doivent se saisir de questions auxquelles l'organisation du travail précédente répondait pour eux, en pouvant les gêner, mais aussi en leur évitant de tout réinventer pour leurs élèves, de tout négocier en équipe, de tout justifier face aux parents ou à l'opinion publique. Si les « derniers de la classe », par exemple, ne redoublent plus, comment les aider différemment ? Si un soutien externe est insuffisant, comment l'intégrer dans les classes ou d'une autre manière dans l'établissement ? S'il faut prendre du temps pour assurer les apprentissages essentiels (ou dégager de l'espace ailleurs), comment hiérarchiser les objectifs du programme ? Si ce programme et/ou les moyens d'enseignement sont incommodes à respecter, à qui et comment demander qu'ils soient aménagés ? On voit que contester les règles venues d'en haut et en inventer de meilleures depuis le bas ne sont pas forcément les deux faces de la même médaille :

on peut dénoncer l'ordre existant sans se donner pour tâche d'en produire ou d'en promouvoir un autre *ipso facto*.

3. De l'innovation visée aux ajustements opérés : bilan de la recherche

En participant, depuis quinze ans environ, à la formation de plus de mille enseignants primaires dans ce domaine (Maulini & Vellas, 2003), en accompagnant en parallèle plus d'une vingtaine d'écoles primaires (sur les 220 du canton de Genève) dans leur intention de remplacer le redoublement des degrés par des cycles

pluriannuels, une organisation modulable des groupes d'élèves, une évaluation formative, un suivi collégial des progressions et un partenariat renforcé avec les parents (Maulini, 2008 ; Barthassat & Bonneton, 2010), notre laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE) a pu identifier, avec les enseignants concernés, les obstacles à la fois professionnels (internes à l'école) et politiques (extérieurs à l'institution) qui s'entremêlent lorsqu'on prétend à un changement d'une telle ampleur.

L'accumulation d'expériences et de traces de cette expérience (plans d'études modulaires, grilles-horaire, tableaux de progression, séquences didactiques, situations d'apprentissage, dossiers d'évaluation, procès-verbaux, mémos, etc.) nous a permis de poser progressivement des hypothèses, de les explorer systématiquement et de catégoriser petit à petit – par induction croisée des régularités et des variations (Strauss & Corbin, 1998 ; Maulini, 2012) – les principaux enjeux pédagogiques sur trois plans interdépendants (Gather Thurler & Maulini, 2003) :

- les avancées possibles, c'est-à-dire les innovations envisagées ;
- les sauts logiques qu'elles impliquaient, ou conflits socio-cognitifs à dépasser (représentations sociales, préjugés, coutumes mis en question par l'innovation, et suscitant des oppositions internes ou externes à l'école) ;
- les ajustements opérés, autrement dit le dosage du changement à effectuer pour avancer sans (trop) se diviser, ni mettre l'innovation en danger.

Par souci de synthèse, nous présentons l'essentiel de nos conclusions dans le tableau schématique ci-dessous : lorsque des enseignants tentent de passer collectivement d'une régulation externe des progressions des élèves (par le redoublement) à une régulation interne (dans le cadre d'un cycle long de quatre ans), dans quels registres innovent-ils, et que nous apprennent ces registres de la manière dont l'école combine le souhaitable (éthique) et le possible (pratique) en matière d'intégration sociale et pédagogique ? Nous traiterons ensemble – parce qu'ils sont intimement liés – les choix des équipes enseignantes et les ajustements qu'elles ont dû opérer sous l'effet direct ou indirect du débat public à propos de l'école, des projets de loi et des votations populaires qui ont émaillé, à Genève, la période 1994-2009. C'est l'ensemble du processus qui a produit le compromis ainsi schématisé.

Tableau 1 - Quatre registres d'ajustement

| Innovation envisagée | Conflits socio-cognitifs | Ajustements opérés |
|---|---|---|
| 1. Individualisation des progressions des élèves dans des cycles pluriannuels | | |
| <i>Faire répéter une année a longtemps été le principal moyen de différencier l'enseignement à l'école primaire. Par la suite sont venus s'ajouter des dispositifs de soutien, essentiellement extérieurs aux classes. Depuis 1994, à Genève, l'étape supplémentaire devait consis-</i> | <i>L'échéance annuelle règle non seulement la progression des élèves, mais aussi le travail des enseignants et la vie des familles depuis plus d'un siècle. Il est ancré dans les esprits qu'un bilan sommatif doit avoir lieu à la fin de chaque degré, et autoriser ou non, à chaque fois, le</i> | <i>Point de repère universel, le vocabulaire des degrés a presque partout subsisté, y compris pour composer des classes à degré double, triple ou quadruple. Dans les débats internes et extérieurs à l'école, le « droit au redoublement d'un degré en cours de cycle » a été revendiqué comme un garde-</i> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>ter à intégrer des appuis ponctuels, ciblés et intensifs à une progression plus longue, plus souple, mieux adaptée aux besoins spécifiques des élèves. Deux cycles de 4 ans (degrés -2 à +2 et +3 à +6) ont ainsi été, d'abord expérimentés par des écoles volontaires, puis généralisés. En cas de difficultés persistantes en fin de cycle, celui-ci pouvait être prolongé d'une année.</p> | <p>passage dans le degré suivant. Repousser ces échéances devait permettre de mieux différencier, mais a fait aussi craindre que « le passage automatique » d'un degré à l'autre laisse « des lacunes s'installer ». Le prolongement de cycle a pu dans ce cas passer pour un redoublement non seulement « déguisé », mais aussi trop tardif du dernier degré.</p> | <p>fou, ou dénoncé par les enseignants réformistes comme un déni de leurs compétences de différenciation interne et de soutien intégré. Aujourd'hui, le plan d'études pour l'enseignement obligatoire en Suisse Romande prévoit trois cycles de 4, 4 et 3 ans, mais la loi genevoise sur l'instruction publique organise l'école primaire en 6 degrés annuels entre lesquels « le passage n'est pas automatique ».</p> |
|--|--|--|

| <p>2. Formulation d'objectifs-noyaux de fin de cycle intégrant les savoirs visés</p> | | |
|--|--|--|
| <p>Aux degrés annuels correspondent des programmes annuels, un ensemble de notions et de savoir-faire qui doivent s'accumuler et s'intégrer au fil du temps. Structurer les progressions sur plusieurs années demande qu'on définisse désormais des objectifs-noyaux de fin de cycle, sous forme de compétences et/ou de concepts-clés requis pour accéder au cycle suivant, et donc prioritaires pour les élèves et les enseignants. Ce besoin a été immédiatement ressenti et exprimé par les écoles, qui ont rédigé les premiers projets de référentiels, puis ont été relayées par des spécialistes des différentes disciplines.</p> | <p>Le concept d'objectif-noyau ou d'objectif prioritaire de fin de cycle implique de passer d'une logique linéaire (où s'égrainent les chapitres du programme) à une logique spiralaire ou même stratégique (où l'on approche les objectifs à des rythmes et par des itinéraires en partie différenciés). Tous les élèves n'apprennent pas tout (au même moment), mais ils doivent être confrontés aux éléments constitutifs du savoir de manière explicite et organisée quand même. La référence à des compétences-clés ne doit pas faire l'impasse sur les savoirs instrumentaux de plus bas niveau, sans quoi elle sanctionne les élèves qui auraient besoin de ces ressources (au lieu de les leur enseigner).</p> | <p>L'espace entre le début d'un cycle et un objectif fixé à quatre ans d'intervalle (« rédiger un texte argumentatif », « comparer et mesurer des surfaces », etc.) offre plus de liberté aux enseignants, mais les expose du même coup à davantage d'incertitude et de responsabilité vis-à-vis des élèves et de leurs parents. Cet espace a donc été (partiellement) comblé par l'institution, au moyen de « balises (ou attentes) intermédiaires », de « propositions de planification » éditées par les services de didactique et finalement d'un document intitulé « plan d'études » et découpant chaque apprentissage visé en trois temps : 1. sensibilisation ; 2. construction-structuration-consolidation ; 3. mobilisation en situation.</p> |

| <p>3. Organisation du travail entre classes et regroupements modulaires</p> | | |
|---|---|--|
| <p>Des cycles longs et des objectifs de fin de cycle ne sont pas des fins en eux-mêmes, mais plutôt des moyens, des sortes de conditions-cadres devant permettre d'organiser le travail autrement. Le regroupement des élèves en classes homogènes plaçait l'école devant l'alternative de confier toute la différenciation au titulaire de cette classe et/ou à un dispositif extérieur. Les écoles engagées dans le changement se sont généralement constituées en « équipes de cycle » pouvant organiser</p> | <p>« L'école change, la classe reste » ont écrit Lessard & Tardif (2000). Organiser le travail sous forme modulaire – en répartissant la conception et la conduite de modules thématiques entre les enseignants d'un même cycle – implique que le temps du maître et celui des élèves de « sa » classe ne sont plus entièrement simultanés, et qu'une partie des apprentissages de base a lieu hors du contrôle direct de chaque titulaire. Des traces écrites (portfolios, fichets et dossiers d'évaluation, etc.) peuvent</p> | <p>Les équipes qui ont le plus avancé en direction d'une organisation modulaire lui ont généralement consacré jusqu'à 15% du temps total disponible. Les 85% restants étaient réservés aux classes ordinaires ou « groupes de base ». Dans le règlement qui a suivi la phase de réforme et de législation à son propos, les modalités de travail complétant la classe ont été explicitées en « mesures d'accompagnement » se déclinant en : différenciations spécifiques ; dispositifs coordonnés entre titulaires, chargés de soutien pédagogique et/ou</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <i>d'autres regroupements, plus ou moins durables ou provisoires, centrés sur des objectifs, des besoins, parfois des niveaux de compétence spécifiques. La différenciation devait donc s'opérer hors des classes, mais pour mieux garder tous les élèves à l'intérieur du cycle et de leur classe d'âge.</i> | <i>faire circuler l'information entre collègues, mais peuvent aussi accoucher d'une bureaucratie nouvelle. Le passage d'«un maître, une classe» à «une équipe, un cycle» demande non seulement une coordination efficace, mais aussi une confiance mutuelle entre enseignants.</i> | <i>maître spécialistes ; études surveillées hors temps d'enseignement. Elles ne concernent plus que les élèves promus chaque année par tolérance ou par dérogation, et ont donc l'avantage de leur inconvénient : elles marquent symboliquement qu'un dispositif est en place ; elles catégorisent les élèves concernés.</i> |
|---|--|--|

| 4. Evaluation formative au long du cycle, et certification finale | | |
|---|--|--|
| <i>Si les objectifs sont fixés pour la fin d'un cycle, et si la certification est déplacée de chaque fin d'année vers le passage d'un cycle à l'autre, les fonctions de l'évaluation ont tendance à se redistribuer. Dans plusieurs écoles, les moyennes chiffrées (à Genève, de 1 à 6) qui sanctionnaient jusqu'ici chaque degré ont cédé le pas à une évaluation formative devant expliciter et surtout soutenir les apprentissages des élèves tout au long du cycle. C'est seulement au moment d'orienter chaque volée vers les filières hiérarchisées du secondaire I (12 ans) que l'appréciation des enseignants était transformée en « note globale » dans les domaines du français et des mathématiques.</i> | <i>La question de l'évaluation vient en dernier dans le raisonnement professionnel, mais elle est première dans le débat public lorsqu'il s'est par exemple agit de combattre la réforme ou par réaction, de défendre sa légitimité. L'échelle de notation remonte aux Collèges de Jésuites et à leur principe d'une émulation par la sélection progressive des meilleurs : elle est conçue comme un gage de transparence, de rigueur et de justice par ses partisans, et comme l'instrument d'une distribution nécessairement gaussienne (ou quasi gaussienne) des destins des élèves par ses détracteurs. L'évaluation scolaire peut être présentée comme le levier d'une mesure fiable, mais elle doit aussi (voire d'abord) produire et légitimer des classements.</i> | <i>La loi finalement adoptée par le peuple a fixé le principe d'une « évaluation continue, chiffrée et certificative » dès le degré +3. Il est intéressant de noter qu'elle a supplanté les concessions effectuées par certaines écoles ou par le département en amont, et qui tentaient de donner des gages de fiabilité par l'élaboration de dossiers d'évaluation critériés, de livrets scolaires avec seuils de suffisance dans les principaux champs disciplinaires, de notes globales de fin de cycle, etc. Aucun de ces compromis n'a su convaincre l'opinion publique aussi bien qu'un calcul décimal des moyennes, ce qui peut donner le sentiment que c'est sur sa face la plus conflictuelle – et donc symboliquement la plus visible – que l'innovation a dû faire le plus de concessions.</i> |

Nous ne sommes pas entrés dans le détail des événements, ce qui nous a fait présenter le changement d'un seul tenant, sans insister sur les différences ou les conflits entre les différents groupes d'acteurs. Il est pourtant bien évident que les ajustements produits en cours de route n'ont pas le même statut suivant qu'ils sont tout de suite opérés par les enseignants partisans de l'innovation, concédés à leurs collègues sceptiques, négociés avec les parents et leurs représentants, demandés par des députés, ou encore imposés par un scrutin populaire désavouant la manière dont l'école évalue et sélectionne les élèves. Nous souhaitons moins occulter un fait que nous avons documenté ailleurs (Maulini, 2008 ; 2009 ; 2010) que l'inclure ici dans le problème étudié.

En démocratie, les cercles de décision sont concentriques, et la question de savoir lequel est légitimé à prescrire la manière dont l'école travaille n'est pas la moins conflictuelle de toutes : le professeur se plaint des profanes lorsqu'ils veulent lui apprendre son métier ; et le citoyen s'offusque quand les maîtres prétendent changer le monde au lieu de l'enseigner... Si l'organisation du travail scolaire est le présupposé nécessaire à tout ce que l'école évoque *ensuite* dans et pour la société – par exemple le degré, le programme, la leçon, la récitation, la note, la moyenne, le classement, la promotion ou le redoublement, etc. – il est explicable que tout changement systémique de tels organisateurs entraîne une réaction au moins aussi forte au dehors qu'au-dedans de l'institution ; il est donc compréhensible que les enseignants anticipent

ces réactions ou, s'ils ne les ont pas anticipées, qu'ils s'y adaptent bon gré mal gré ; et il est utile, pour la recherche, de ne pas (toujours) isoler les choix des professionnels des mentalités collectives susceptibles de les sanctionner ou, par anticipation, de les orienter.

4. Conclusion : organisation, angoisse et imagination

Les conflits socio-cognitifs ne sont pas seulement... cognitifs. Ils sont aussi sociaux. Reprenons les quatre registres de notre tableau, et montrons brièvement que des représentations, mais aussi des intérêts plus ou moins conscients, sont en jeu sur chaque plan.

L'individualisation des parcours dans des cycles pluriannuels bute sur l'image d'une progression synchronisée, en escalier, degré par degré : elle postule que l'apprentissage peut être moins ordonné, composé de phases d'accélération, de ralentissement, de stagnation, de régression, de digression, etc. Un tel désordre peut inquiéter : qui a intérêt à l'escamoter ou, au contraire, à prétendre le maîtriser ?

La formulation d'objectifs prioritaires intégrant les savoirs visés heurte les conceptions encyclopédiques de la culture, où tout ce qui est également bon à connaître doit et peut être déposé dans le texte du savoir : elle fixe des priorités, se concentre sur des compétences-clefs et, à l'intérieur de ces compétences, sur les savoirs essentiels à connaître et utiliser. Des choix si tranchés ont leur revers : comment « universaliser les moyens d'accès à l'universel » (Bourdieu) sans mettre quelques héritages en danger ?

L'organisation collective et modulaire du travail rompt avec le contrat qui liait historiquement la classe, le maître et l'école : elle est à la fois une ressource contre l'isolement, mais aussi une remise en cause plus ou moins radicale, non seulement de l'autarcie de chaque enseignant, mais aussi de sa liberté pédagogique, voire de son for intérieur. Quand l'organisation cellulaire s'effrite, qui se réjouit (ou non) de devenir de plus en plus interdépendant ?

L'évaluation formative des apprentissages n'est pas pour rien la clef de voûte des discussions : en prétendant soutenir les progrès des élèves plutôt que sanctionner leurs lacunes, elle incarne le conflit de justice qui sous-tend finalement toute l'innovation. Soit l'école travaille et développe d'abord ses pratiques et ses compétences au profit des milieux les moins favorisés (et il lui faut du temps pour réduire les inégalités) ; soit elle n'a pas ce temps, la société lui demande moins de resserrer à *terme* les classements que de les rendre *tout de suite* socialement avantageux (vu des gagnants) ou acceptables (vu des perdants). Dans un cas, les distributions normales sont le problème ; dans l'autre, la solution : peut-on sortir d'une telle contradiction ?

Nous ne chercherions pas dans cette direction si nous pensions que la réponse est définitivement non. Si l'organisation du travail scolaire mérite attention, c'est parce qu'elle est à la fois résistante et peut-être en voie de flexibilisation (Maulini & Perrenoud, 2005 ; Chapelle & Meuret, 2006). Le paradoxe peut être dissuasif lorsqu'on est dans l'action, mais il peut aussi stimuler notre réflexion : dans un monde angoissé, où l'avenir est incertain, l'autorité en déclin, la compétition généralisée, les solidarités en crise, l'école publique peut-être sommée en même temps de faire monter le niveau *et* de sélectionner de plus en plus tôt, de produire de l'intégration *et* d'assurer une juste distribution. Comme nous espérons l'avoir illustré, il est difficile – et peut-être imprudent – de séparer les registres politiques et pédagogiques de cette tension. Ce qui place les gens d'école devant un défi de plus : pour défendre l'existant face à l'extérieur, camper avec force sur ses positions ; et pour la perfectionner de l'intérieur, faire preuve d'imagination.

Bibliographie

ASHBURY COLLEGE (2010), *Student Leadership at Ashbury College. Developing responsible citizenship and cultivating leadership potential*, Ottawa, Ashbury College, URL : http://www.ashbury.ca/ftpimages/266/download/download_group12581_id446593.pdf

- AUDIGIER F., CRAHAY M. & DOLZ J. (éd.) (2006), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck.
- BARRERE A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BARTHASSAT M.-A. & BONNETON D. (2010), « De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants, quels enjeux pour quel métier ? », *Recherches en Education*, Hors Série n°1, pp.19-30.
- BLATCHFORD P., BASSETT P., BROWN P., KOUTSOUBOU M., MARTIN C., RUSSELL A. & WEBSTER R. (2009), *Deployment and Impact of Support Staff in Schools. The Impact of Support Staff in Schools*, London, Institute of Education, University of London.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- CHAPELLE G. & MEURET D. (éd.) (2006), *Améliorer l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CRAHAY M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- DOUDIN P.-A., LAFORTUNE L., PONS F. & MOREAU J. (2009), « Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion », *Revue des sciences de l'éducation*, n°35(1), pp.41-53.
- DRAELANTS H. (2009), *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck.
- DUBET F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT M. (2009), *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- GATHER THURLER M. & MAULINI O. (éd.) (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HANUSHEK E. & WOESSMAN L. (2005), *Does educational Tracking affect Performance and Inequality, Difference and Differences Evidence across Countries*, Stanford University & University of Munich, URL : <http://www.zew.de/en/publikationen/dfgflex/WOESSMANN%20Paper.pdf>
- HUTMACHER W. (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier n°36), Genève, Service de la recherche sociologique.
- KESLAIR F., MAURIN E. & MCNALLY S. (2011), *Every Child Matters ? An Evaluation of "Special Educational Needs" Programmes in England* (Discussion Paper n°6069), Bonn, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- MARGALIT A. (1996/1999), *La société décente*, Paris, Climats.
- MAULINI O. (2008), *Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation*, Communication à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER, Goeteborg, septembre 2008), Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MAULINI O. (2009), « Das öffentliche Bildungswesen und seine Legitimation : zwischen instrumenteller Vernunft und symbolischer Botschaft » (L'école publique et sa légitimation : entre raison instrumentale et messages symboliques), *Journal für Schulentwicklung*, n°2, pp.33-43.
- MAULINI O. (2010), *Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer*, Communication au colloque Ecoles en mouvement, tensions, défis et perspectives. Etat des lieux et questions curriculaires (Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal, avril 2010), Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MAULINI O. (2012), *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- MAULINI O. & PERRENOUD PH. (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (éd.), Bruxelles, De Boeck, pp.147-168.
- MAULINI O. & VELLAS E. (2003), « La planification du travail, nouveaux enjeux (Organisation du travail scolaire et formation des enseignants - I) », *L'Ecole Valdôtaine*, n°61, pp.4-12.
- MEIRIEU PH. (2000), « L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale », *Actes du 39^e Congrès du SER*, (Yverdon, 19 juin 1999), Martigny, Syndicat des enseignants romands, pp. 12-27.
- MEIRIEU PH. & LE BARS S. (2001), *La machine-école*, Paris, Gallimard.
- MERLE P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- OELKERS J. (2006), *Gesamtschule in Deutschland, Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*, Weinheim & Basel, Beltz.
- PERRENOUD PH. (1995), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF.
- PERRENOUD PH. (2002), *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- REUTER Y. (éd.) (2007), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, l'Harmattan.
- ROMIAN H. (éd.) (2000), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette & Institut de recherche de la FSU.
- ROSANVALLON P. (2008), *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*, Paris, Seuil.
- ROUSSEAU N. (2010), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- SEN A. (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.
- SEN A. (2009), *The Idea of Justice*, London, Allen Lane.
- SIROTA R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France.
- STRAUSS A.L. & CORBIN J. (1998), *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Cal., Sage Publications.
- SUCHAUT B. (2009), *L'aide aux élèves, diversité des formes et des effets des dispositifs*, Irédu-CNRS & Université de Bourgogne, URL : http://www.brunosuchaut.fr/IMG/pdf/Aide_eleves.pdf
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Paris, De Boeck.
- TARDIF M. & LESSARD C. (2000), « L'école change, la classe reste », *Sciences Humaines*, n°111, pp.22-27.
- TOURAIN A. (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?*, Paris, Fayard.

Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ?

Christine Félix
Frédéric Saujat
Christelle Combes¹

Résumé

Le terme « dispositif », associé à celui « d'aide » ou « d'accompagnement » est devenu un terme courant pour désigner le cadre dans lequel les professionnels de l'éducation sont désormais chargés de concevoir et d'exercer leur métier. Alléguant un nombre de plus en plus important d'élèves en difficulté, les pouvoirs publics mettent en œuvre une politique de développement de dispositifs d'aide et d'individualisation de l'aide aux élèves. Mais que sait-on du fonctionnement de ces dispositifs et de leurs effets sur l'activité des protagonistes ? Dans la lignée de la tradition de l'approche ergonomique de l'activité enseignante, cette contribution s'attachera à éclairer la question de l'aide en milieu scolaire, lorsque sa mise en œuvre est prescrite dans des milieux de travail différents, souvent à la périphérie de la classe, au croisement de temporalités et de spatialités diversifiées. La présentation de quelques résultats saillants, issus de l'élaboration d'un observatoire des métiers de l'Education Prioritaire, nous donnera accès à des débats, des controverses professionnelles, des conflits de critères qui, lorsqu'ils ne sont pas reconnus par l'institution, renvoient les enseignants vers l'obligation d'errer tout seuls devant l'étendue du réel de leur activité.

1. Problématique

En tant que service public, l'Ecole se doit de garantir un traitement équitable de tous les citoyens en matière d'éducation en offrant les mêmes chances de réussite à tous. C'est donc au nom d'une école plus juste et plus efficace que les politiques éducatives entendent permettre aux élèves de disposer, dans le respect de l'égalité des chances, d'un cadre plus propice aux apprentissages. Et on comprend ici que cette visée « démocratisante » de l'école va de pair avec la volonté de mener une politique « positive » et « ambitieuse » qui, dès la rentrée 2006 en France, a conduit à un renforcement des moyens dans les établissements qui concentrent les plus grandes difficultés. S'il s'agit d'améliorer le fonctionnement des établissements en allouant, par exemple, des moyens supplémentaires, il est également question de renforcer le soutien aux élèves qui manifestent des signes susceptibles de compromettre leur scolarité. On assiste ainsi à une inflation de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, depuis la maternelle jusqu'au lycée, et plus récemment à l'université (avec le Plan Licence) dont la forme scolaire s'écarte de celle de la classe (Félix & Saujat, 2008). La spécificité de chacun de ces dispositifs est supposée apporter une réponse adaptée à chaque élève, en vue de lui permettre d'accomplir avec succès sa scolarité et poursuivre sa formation ; plus largement, ces dispositifs auraient pour ambition de contribuer à la construction de l'avenir personnel et professionnel des élèves, et les aider à réussir leur vie en société. Si l'on dispose d'études sur l'effet des catégories mobilisées par ces politiques éducatives – « élèves en difficulté » et « dispositifs adaptés » – du point de vue des activités scolaires proposées aux élèves, beaucoup plus rares sont les travaux qui portent sur le rôle que jouent ces catégories du point de vue de l'activité de l'enseignant et sur « la fonction organisatrice » de son travail (Amigues, 2005). De même, la forte prescription d'aide et

¹ Christine Félix, Maître de conférences - Frédéric Saujat, Maître de conférences HDR - Christelle Combes, doctorante, Aix-Marseille Université, UMR-P3-ADEF, ERGAPE (ERGOmie de l'Activité des Professionnels de l'Education).

d'individualisation de l'aide aux élèves est très rarement étudiée du point de vue du sens que ces prescriptions prennent pour les différents acteurs (Amigues, Félix & Saujat 2008 ; Amigues, 2009). Or, les enseignants s'interrogent sur le bien-fondé des mesures qu'on leur demande de mettre en place. Aider, accompagner, personnaliser, individualiser, différencier, tutorer, etc. : à quoi renvoie chacune de ces prescriptions ? Faut-il faire autre chose ou autrement que ce qui se fait en classe et comment ? Que devient l'unité classe ? Quelles modalités de l'aide sont mises en œuvre dans la classe, hors la classe et en dehors de l'établissement scolaire ?

Après avoir rapidement rappelé le cadre théorique et méthodologique dans lequel s'inscrivent les travaux que nous conduisons au sein de notre équipe de recherche², nous nous attacherons à modéliser une première représentation de l'aide en milieu scolaire, dont l'organisation, au « croisement de temporalités et de spatialités diversifiées » interroge la professionnalité enseignante. Dans une deuxième partie, nous nous appuierons sur l'analyse de l'activité d'enseignants engagés dans ces dispositifs, placés en périphérie de la classe, afin de rendre compte de la manière dont ils affectent l'exercice du métier. En suivant l'idée selon laquelle cette nouvelle « organisation dispositif » (Félix & Vérillon, à paraître) augure des changements profonds du métier enseignant, nous chercherons à rendre compte de processus récurrents à l'œuvre lorsque les professionnels s'efforcent de faire face à cette demande croissante de soutien aux élèves, sans véritablement pouvoir recourir au métier comme ressource, les contraignant ainsi à mobiliser des savoirs et des compétences construits en d'autres lieux et d'autres temps que ceux de la sphère scolaire.

2. Cadre théorique et méthodologique

Dans la lignée de la tradition de l'approche ergonomique de l'activité enseignante, les travaux de recherche de notre équipe reposent sur le parti pris de ne pas réduire l'activité enseignante à son objet ou, pour reprendre le vocabulaire de Leontiev (1976, 1984), à sa signification objective : la transmission de connaissances. Il s'agit pour nous au contraire de considérer l'enseignement comme un travail, à la fois depuis les actions que l'enseignant conduit en direction des élèves, mais aussi en s'intéressant de très près à l'activité qu'il déploie pour ce faire (Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Félix & Saujat, 2008). Car, si l'organisation de l'apprentissage des élèves est l'objet du travail du professeur, on ne saurait ignorer ce que « ça lui demande » de viser un tel objectif, notamment celui qui commande à la multiplication des actions « d'aide » en direction des élèves en difficulté.

De ce point de vue, il s'agit de reconnaître, à tous les sens du terme, « l'aide apportée aux élèves » comme un travail ; un travail qui se tient toujours à distance du travail prescrit, car « travailler » c'est tout autant faire avec les prescriptions que faire ce que les prescriptions ne disent pas. Ce constat ne manque pas de mettre au jour un certain nombre de contradictions et de dilemmes qui obligent les enseignants, et plus largement les professionnels de l'éducation, à des arbitrages cruciaux entre, par exemple, individualiser le travail de la classe et organiser des conditions de coopération entre élèves, entre proposer une aide de type méthodologique et une aide plutôt disciplinaire, entre une aide fondée sur une logique d'anticipation des difficultés et une logique de remédiation. Il ne s'agit pas là d'un questionnement nouveau. De tout temps, les enseignants ont eu à se poser la question de comment aider les élèves, de comment concevoir, au sein de la classe, des aménagements, des ajustements, susceptibles de prendre en compte les difficultés inhérentes à tout apprentissage tout en prenant au sérieux les difficultés plus singulières, celles de tel ou tel élève, en regard de son histoire scolaire personnelle. Pour autant, cela ne minimise en rien le constat d'une intensification et d'une complexification du travail enseignant, quelle que soit la situation considérée (Rayou & Van Zanten, 2004 ; Maroy, 2005), ni celui de l'acuité de la question des ressources disponibles pour faire face à cet élargissement et cette diversification des tâches prescrites.

² ERGAPE : ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education.

D'un point de vue méthodologique, reconnaître le travail réel des professionnels suppose le recours à une méthodologie « indirecte » susceptible de prendre en compte des données subjectives témoignant des significations que les professionnels attribuent à leur action lorsqu'ils « fabriquent » ou modifient leur milieu de travail et le milieu pour l'étude de leurs élèves, qu'ils soient ou non en difficulté. Par l'entremise de la méthodologie de l'autoconfrontation (Faïta & Veira, 2003), se crée un milieu de recherche associé à un milieu de travail, où chercheurs et acteurs sont engagés dans un travail de co-construction des « faits » et de co-analyse des situations de travail. Les interprétations du chercheur sont retravaillées dans et par ce collectif, tout autant que les faits sur lesquels elles portent. Il cherche moins à valider qu'à rendre intelligible ce qui se joue dans les situations de travail qu'il est amené à co-analyser avec les protagonistes en vue de les seconder dans l'effort de restauration de leur pouvoir d'agir (Clot & Faïta, 2000). Le travail que nous conduisons, et dont on présente ici un aperçu, se réclame ainsi d'une double visée, épistémique et transformative, à travers laquelle l'on s'attache à comprendre le travail enseignant pour le transformer, à la demande et avec le concours des intéressés et, réciproquement, à provoquer au moyen de l'artefact que constitue l'autoconfrontation, une transformation de cette expérience pour parvenir à la comprendre. C'est dans cette perspective que nous inscrivons notre travail de recherche et les résultats présentés dans le cadre de cette contribution.

3. Quelques résultats saillants

Les résultats que nous présentons ici proviennent d'un travail mené dans le cadre de la mise en place d'un observatoire des métiers de l'Education Prioritaire, en collaboration avec le centre Alain Savary de l'INRP³ (Carraud, Félix, Rayou, Ria & Saujat). Si cet observatoire a pour visée la production de ressources à travers des artefacts de formation, il a également pour ambition de produire des connaissances nouvelles en identifiant et en modélisant les pratiques professionnelles émergentes et leurs effets sur l'exercice du métier. A la fois issus d'un travail d'étude des textes prescripteurs et de co-analyses de situations de travail entre les professionnels et les chercheurs de l'équipe ERGAPE⁴, ces résultats permettent de prendre la mesure d'une nouvelle réalité professionnelle, celle notamment de la demande croissante d'investissement dans divers dispositifs et d'innovation pour répondre aux prescriptions de prise en charge des élèves en difficulté.

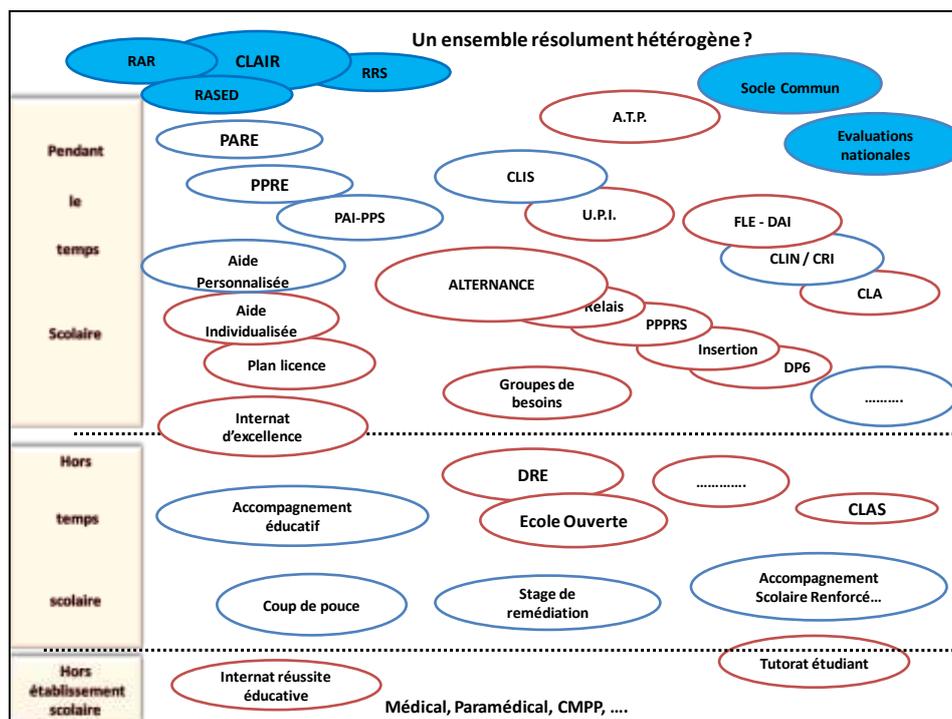
■ **Un millefeuille de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire**

C'est à partir d'un travail d'étude et d'analyse systématique des textes prescripteurs que nous avons engagé ce travail de recensement. A la manière de Leplat (2004) pour qui « *les documents prescripteurs sont des documents techniques visant à orienter les actions, c'est-à-dire à définir ce qu'il faut faire pour répondre aux exigences d'une tâche. Ils sont à distinguer des textes dont la seule fin est de transmettre des connaissances* », ce travail de recensement permet de répertorier l'ensemble des dispositifs préconisés par les politiques éducatives nationales et académiques, et de dégager quelques difficultés en regard de leur usage. Nous proposons ici un premier niveau de représentation qui, bien que très incomplet, illustre, malgré tout, les contours que dessine une nouvelle division du travail, dans plusieurs temporalités et divers milieux, dans et hors la classe, dans et hors établissement, en parallèle ou en complémentarité du fonctionnement ordinaire de la classe (voir figure 1 ci-après).

³ Depuis 2011, l'INRP est devenu l'IFE (Institut Français d'Education).

⁴ Ces analyses sont co-produites dans le cadre d'interventions-recherche auprès et avec des professionnels de l'éducation exerçant dans des établissements scolaires placés en Réseaux d'Education Prioritaire, dans l'Académie d'Aix-Marseille.

Figure 1 - Millefeuille de dispositifs⁵ de prise en charge de la difficulté scolaire



Pour des raisons évidentes de place, il n'est pas possible de développer ici la genèse des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en difficulté. Toutefois, ce travail de recensement permet de mettre en avant plusieurs points non négligeables pour étayer la problématique de l'aide dans ses dimensions spatiales et temporelles, notamment en cherchant à comprendre en quoi et comment ces dispositifs jouent – ou pas – un rôle d'organiseurs de l'activité (Mayen & Savoyant, 2002).

Tout d'abord, et malgré son côté statique qui empêche de rendre compte de la dynamique provoquée par le renouvellement des dispositifs se succédant les uns aux autres au fil du temps, cette représentation schématisée permet, néanmoins, de saisir la logique de développement et de diversité des dispositifs d'aide dans l'espace scolaire. Depuis la maternelle jusqu'à l'université, impossible de ne pas prendre acte de l'intérêt porté aujourd'hui à la question de l'aide à la scolarité dans le paysage éducatif français. A tel point que cette logique de développement se voit parfois gagnée de vitesse, provoquant ainsi une multiplication de dispositifs dont l'un des effets au moins est leur juxtaposition, voire leur enchevêtrement, les uns par rapport aux autres. (Suchaut, 2005). Evidemment, on ne peut ignorer ici la détermination proclamée par l'Ecole de ne plus « externaliser » l'aide. Le tir croisé, intra muros, entre une *organisation dispositifive verticale* qui s'étire sur les quatre étages de l'édifice scolaire, offrant des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves à tous les niveaux de la scolarité et une *organisation*

⁵ **PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Educative ; **PAI** : projet d'accueil individualisé (troubles spécifiques des apprentissages) ; **PPS** : Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève handicapé ; **CLIS** : Classe d'Intégration Scolaire (élèves handicapés) ; **UPI** : Unité Pédagogique d'Intégration ; **FLE – DAI** : Français Langue Etrangère - Dispositif d'Accueil et d'Intégration ; **CLIN** : classe local d'initiation (au Français Langue Etrangère ou Langue Seconde) et d'accueil des Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF) (1er degré) ; **CRI** : Cours de Rattrapage Intégré (1er degré) ; **CLA** : Classe d'Accueil (2ne degré) ; **PPPRS** : Programme Personnalisé de Prévention de la rupture scolaire ; **DP6** : Découverte Professionnelle 6 heures (élèves se destinant à la voie professionnelle) ; **ATP** : Aide au Travail Personnel ; **DRE** : dispositifs de réussite éducative ; **CLAS** : contrat local d'accompagnement scolaire ; **Tutorat Etudiant** : 100 000 étudiants pour 100 000 élèves (Martin Hirsch), **Plan licence** : soutien aux étudiants en difficulté et aide à l'orientation personnalisée, **Internat d'excellence** : pour des élèves motivés mais ne bénéficiant pas d'un environnement favorable, **Internat de réussite éducative** : réponse aux difficultés éducatives de jeune (JL Borloo) ; **CLAIR** : collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (105 établissements concentrant le plus de difficultés) ; **PARE** : Projet d'Amélioration des Résultats des Elèves, etc.

dispositive horizontale qui s'efforce de couvrir la totalité – ou presque – de la difficulté, depuis la difficulté ordinaire liée aux activités scolaires jusqu'aux difficultés plus lourdes liées au handicap ou à toutes formes de ruptures scolaires avérées, illustre cette volonté politique affichée d'améliorer la scolarité des élèves. Pour autant, cette inflation de dispositifs n'est pas sans poser problème à l'ensemble des acteurs, à la fois du point de vue de l'organisation du travail et des effets en retour de cette organisation sur les professionnels eux-mêmes. Au delà du caractère un peu rébarbatif qu'occasionne l'emploi massif de sigles et acronymes pour désigner ces dispositifs d'aide aux élèves (PPRE, ATP, APE, RAR...), les protagonistes sont nombreux à mettre en avant l'opacité qui entoure ce qu'il convient de faire dans ces espaces de travail renouvelés et comment il convient de le faire pour satisfaire aux visées d'amélioration de la qualité de l'école et du service public rendu aux élèves en difficulté.

Nous ne passerons pas en revue l'ensemble des dispositifs, bien trop nombreux et dont l'empilement mériterait à lui tout seul une analyse fine des effets sur le travail des élèves et des effets en retour sur l'activité des professionnels. On se limitera à l'étude de l'un d'entre eux, consacré à l'ATP (Aide au Travail Personnel), tout en gardant présent à l'esprit la difficulté que représente la mise en rapport, par chacun des protagonistes, des divers dispositifs entre eux et leurs liens probables avec le travail fait dans les moments ordinaires de la classe.

Pourquoi le choix de ce dispositif en particulier ? Principalement, parce qu'il prend place dans un travail engagé par l'équipe ERGAPE depuis plusieurs années maintenant (Félix, 2004 ; Félix & Saujat, 2008 ; Félix & al., 2010) permettant, même si ce n'est pas l'objet de cette contribution, de mettre au jour la manière dont les professionnels opèrent des déplacements dans leurs façons de signifier les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de cette organisation. Ensuite, parce que ce dispositif, alors qu'il concerne le travail personnel des élèves – un des vecteurs de la réussite scolaire – n'est l'objet d'aucune prescription, d'aucun texte ou programme qui permettrait aux enseignants de prévoir une progression dans les apprentissages. Contrairement au soutien scolaire assuré par un professeur dans sa discipline, on peut dire ici que ce dispositif ATP fait appel à la polyvalence de l'enseignant, ce qui n'est pas sans poser problème à un professeur du second degré, spécialiste de sa discipline d'enseignement. Enfin, ce dispositif est dans un entre-deux, entre la classe et le hors classe, ce qui, là encore, exacerbe les difficultés des uns et des autres, les contraignant à devoir articuler des milieux d'étude différents, des sphères de vie dont chacune est porteuses de normes, de valeurs... pouvant à tout moment entrer en concurrence les unes par rapport aux autres.

Véçu par les enseignants comme « une organisation sans organisation », un dispositif dans lequel ils ont le sentiment d'être « livrés à eux-mêmes », il apparaît particulièrement intéressant de chercher à rendre compte ici de comment, au sein de ce dispositif, ces quelques enseignants s'efforcent de « faire preuve d'ingéniosité » pour organiser les conditions de l'étude de leurs élèves et assurer « une efficacité malgré tout » au dispositif.

■ **Analyse de situations de travail dans le dispositif ATP ou trois manières d'aider**

Afin de mieux cerner l'étendue des tâches qui incombe aux professeurs engagés dans ce dispositif d'aide aux élèves, nous proposons trois études de cas, constituées à partir d'un travail conduit avec un groupe de professeurs exerçant dans un collège en Réseau Ambition Réussite (RAR) des quartiers Nord de Marseille. Il s'agit d'un montage réalisé à partir de séances d'ATP et des autoconfrontations des trois professeurs à leur propre situation de travail.

Albane, jeune professeur de lettres, débute dans le métier et complète son service d'enseignement par des « heures dispositifs » d'aide aux élèves en difficulté ; son objectif dit-elle, « *c'est permettre aux élèves de faire leurs devoirs en classe avec mon aide... si possible* ». Virginie enseigne l'EPS depuis douze ans en collèges dits « difficiles » et son engagement dans ce dispositif tient au fait qu'elle souhaite « *consacrer du temps à aider les élèves en difficultés, les aider à comprendre ce qu'ils n'ont pas compris en classe [...] ce que je vise, c'est surtout la confiance que je peux redonner aux élèves* ». Frédéric, professeur de mathématiques depuis plus

de quinze ans, est responsable du dispositif ATP au sein de son collège. A ce titre, il doit concevoir l'organisation et sa mise en œuvre du dispositif, auprès de l'ensemble des élèves de 6^e et de 5^e, avec l'aide de douze enseignants, volontaires ou désignés pour exercer au sein de l'ATP. Coordonner le travail de ces enseignants dans le cadre d'un dispositif consacré au travail personnel est de loin, selon Frédéric, la tâche la plus délicate : « *surtout que je me dois d'harmoniser les pratiques de chacun pour présenter à la direction, aux parents... et aux élèves aussi un projet cohérent... et partagé* ».

Trois professeurs, trois statuts différents (novice, expérimenté, responsable) et des points de vue qui semblent assez éloignés les uns des autres. Pour autant, la question des ressources ou des outils pour intervenir dans ce dispositif reste une question cruciale et une préoccupation communément partagée par l'ensemble du collectif. Quelques extraits issus des divers temps de travail avec cette équipe sont ici retranscrits.

■ **Albane, jeune professeur débutant**

Albane, confrontée à l'image filmique de son activité de travail lors d'une séance d'ATP, s'interroge sur la pertinence des choix qu'elle opère pour aider ces élèves à organiser leur travail personnel.

Albane : au début, je suis partie sur de l'aide méthodologique [...] comme j'ai eu l'impression que cela ne marchait pas très bien... j'ai changé de cap, je me suis lancée sur la réalisation des devoirs...

Chercheur : et là, tu fais réciter une leçon à cet élève, c'est...

Albane : oui, je lui fais réciter la leçon de SVT⁶ je crois... et elle (en montrant une élève sur l'écran) je vais l'interroger sur la leçon d'anglais, ça... ça va mieux pour moi (rires).

Immédiatement, elle enchaîne : *dans le domaine de l'ATP... qu'est-ce qu'on peut faire ? Comment on peut les aider ? Comment on peut aider les élèves à progresser... parce que finalement, si on est plusieurs à avoir eu des difficultés là-dessus, c'est aussi parce que... on... on essaie sans vraiment avoir été formé... sans avoir les compétences... bon voilà, je pense qu'on a tous mené une réflexion sur notre matière, la pédagogie sur notre matière, etc., mais pour moi c'est neuf de réfléchir à ça, au travail personnel... c'est récent pour moi... et donc c'est vrai que d'avoir quelques apports théoriques, quelques exemples de... qui marchent... je sais que cela m'a beaucoup formé de rencontrer à l'IUFM des gens qui m'ont montré des choses qui marchent... ça te donne une impulsion, une idée directrice, mais là... je sais pas...*

Albane, en tant que débutante dans le métier, est dans une position délicate. Non seulement, elle doit organiser les conditions de l'apprentissage des élèves dans sa discipline (le français) mais elle doit aussi élaborer, transformer voire construire des ressources qui lui permettront, dans les autres champs disciplinaires, de seconder les élèves dans la réalisation de leurs devoirs. Si elle considère que sa formation initiale lui a permis de construire des outils appropriés dans le cadre de sa discipline, il en est tout autrement pour cette question du travail des élèves, pourtant au cœur de tout processus d'apprentissage. Cette absence de prescription en la matière oblige Albane à puiser dans un autre registre que le registre professionnel des éléments qui vont lui permettre d'agir sur la situation scolaire.

Revenant à la vidéo et se voyant solliciter les élèves pour réciter leur leçon, elle déclare : *en fait je me rends compte là que je reproduis ce que ma mère a fait avec moi quand j'étais élève, qu'elle me disait « tu as révisé ton contrôle ? » je disais « c'est bon... », elle me disait « je t'interroge pour voir »... et là... d'ailleurs Sabrina n'avait pas révisé, c'est pour ça qu'elle n'a pas voulu que je l'interroge... Et tu vois, le fait que tu pointes ça, je me rends compte que c'est l'image que j'ai moi du travail à la maison.*

Durant l'autoconfrontation, Albane prend peu à peu conscience qu'elle est « *passée d'une aide méthodologique à une aide aux devoirs* », et tout particulièrement à une vérification des devoirs

⁶ SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

faits et des leçons apprises par les élèves. Les buts qu'elle se fixe et les raisons qu'elle se donne pour justifier de ce changement ne font pas l'objet de notre attention ici. En revanche, nous soulignons l'origine des ressources mobilisées par l'enseignante pour faire face à cette situation. C'est dans un registre personnel et familial qu'elle tente de puiser des réponses, des références, des valeurs voire des normes et dont elle fait ici le pari qu'elles vont lui permettre d'organiser son travail et celui des élèves. Et si elle n'est pas totalement convaincue de l'efficacité de ses actions, elle semble dire, qu'en l'état, elle n'est pas véritablement en mesure de faire autrement : « *je me rends compte que c'est l'image que j'ai moi du travail à la maison* ».

■ **Virginie, professeur expérimenté**

Si Virginie reconnaît user de « feeling » pour mieux cibler les difficultés des élèves, elle semble également se retrouver, du moins en partie, dans la position d'un parent qui s'efforce d'aider son enfant à organiser son travail et identifier les attendus scolaires. En se voyant à l'écran, où elle a regroupé autour d'elle un petit nombre d'élèves qui peinent avec le calcul du volume d'un pavé droit, elle dit chercher à « *faire des liens entre ces grandeurs longueur x largeur x hauteur et la réalité* ».

Virginie : pour moi c'est... presque... des travaux pratiques de la leçon... je le fais au feeling... je le fais comme je le ferais pour mon gamin... on s'est retournés, on a tous regardé l'armoire... et à chaque fois qu'un gamin perdait pied, je leur disais d'essayer de regarder l'armoire... dépliée... puisqu'ils avaient un patron sur le cahier... donc je leur disais d'essayer de déplier l'armoire dans un plan... eh ouais c'était pas simple mais ils avaient sur leur cahier... et ils pouvaient s'y référer. Mais d'un coup cette hauteur qui était plus courte que la longueur c'était un problème pour eux... ils n'imaginaient pas...

La sphère familiale semble également aider Virginie à trouver des ressources capables de l'aider dans la mise en œuvre du dispositif ATP, et cette fois-ci non plus en position de bénéficiaire de l'aide comme Albane mais en position de parent qui met en place des stratégies pour accompagner son enfant dans le travail scolaire. Or, si le recours à la sphère familiale joue un rôle non négligeable ici, c'est surtout des savoirs, des compétences et le sens que Virginie reconstruit dans un autre domaine de vie, le monde associatif sportif, qu'elle dit importer dans le milieu scolaire.

Virginie : avec des élèves comme ça, ce qui importe c'est de clarifier le but de la tâche et les moyens pour y parvenir. Moi je fais partie d'associations sportives où j'entraîne des gamins pour... et c'est comme ça qu'on fait, on les lâche pas ! Quelle est la tâche ? Quel est le but que tu t'es fixé ? Quels moyens tu as pour atteindre ce but... tu vois, des trucs comme ça, des repères explicites, visibles qui les aident vraiment à clarifier ce qu'ils ont à faire et comment ils doivent le faire pour... gagner (rires) !

Or, ce parti pris, tant sur le choix des moyens (regroupement collectif des élèves) que sur les tâches travaillées en ATP (reprise des notions non comprises dans tous champs disciplinaires), ne manque pas d'entrer en « collision » avec les professeurs du dispositif et, plus particulièrement, avec certains professeurs du collège qui considèrent que le dispositif ATP doit rester un espace-temps réservé aux dimensions génériques de l'étude, les « apprentissages méthodologiques » et non à des dimensions plus spécifiques, qui « *s'apparenterait alors à du soutien disciplinaire* ».

■ **Frédéric, responsable du dispositif ATP**

C'est le cas de Frédéric qui considère que « *dans ce type de dispositif, il y a une autre pédagogie à mettre en place* ». Nous rapportons ici un extrait issu d'un retour au collectif élargi aux douze professeurs, au moment où chacun a sélectionné des extraits de sa pratique pour la confronter au groupe de travail. Frédéric réagit, entre autres, au parti pris par Virginie.

Frédéric : l'objectif c'est quand un élève rencontre un problème il faut qu'il aille puiser dans ces fiches méthodologiques [...] c'est le point de vue que je défends... parce que je sais que le truc

difficile ce n'est pas d'aider, c'est d'accompagner... et je suis sûr qu'il est plus difficile d'enseigner un élève sans lui montrer qu'en lui montrant. Maintenant je sais que c'est beaucoup plus rassurant pour lui qu'on lui montre... et je sais qu'il y a des enseignants qui sont très doués là-dedans et je ne leur demande pas de ne pas utiliser ce truc-là ... [...] maintenant il y a un problème, c'est qu'il y a un moment où les gamins sont seuls, quand ils sont à la maison... qui va leur montrer?... si on ne les entraîne pas, on fait quoi ? Donc il y a aussi une autre pédagogie qu'il faut mettre en place... et je pense que c'est très pertinent de faire ces fiches méthodologiques, de réfléchir sur ces fiches et de laisser les élèves travailler seuls... pour qu'ils prennent conscience de leur ignorance... qu'ils apprennent à se passer d'aide, c'est ça le but, non ?

En tant que militant syndicaliste et inscrit dans divers groupes ou mouvements de réflexion pédagogique, Frédéric dit trouver dans ces différents milieux des éléments de réponses à ses questions, des ressources qui l'amènent à penser que dans le cadre de ce dispositif, « *il s'agit moins de refaire le cours que de faire autre chose et autrement* », en organisant par exemple un « *face à face* » entre l'élève et des outils supposés le rendre autonome. L'usage « *solitaire* » de ces outils « *pour aider les élèves à se passer d'aide extérieure* » est une question qui fera également l'objet de nombreuses controverses et qui donneront à voir, de nouveau, combien les enseignants vont presque systématiquement chercher des éléments de réponses à ce questionnement dans d'autres sphères que l'école.

Au-delà des postures que chacun des trois professeurs semble adopter pour faire face à ces situations de travail, les professeurs, qu'ils soient débutants ou expérimentés, partagent des questions pour lesquelles ils n'obtiennent pas de réponses, du moins de réponses communément élaborées et partagées par la profession : que doit faire l'enseignant en ATP, doit-il intervenir ou doit-il laisser les élèves se « débrouiller » tout seuls ? L'intervention du professeur doit-elle plutôt renvoyer l'élève vers une réponse de type méthodologique ou repartir d'un contenu de savoir disciplinaire ? Comment articuler, d'une part, le travail en ATP avec le travail fait en classe dans chaque discipline et, d'autre part, avec celui proposé dans les autres dispositifs d'aide ? Et on peut dire, sans trop se tromper, que la faiblesse des prescriptions concernant l'aide au travail personnel les laisse chacun face à eux-mêmes, à leurs interrogations, à leurs préoccupations – « *qu'est-ce qu'on peut faire ? Comment on peut aider les élèves à progresser ? On essaie sans vraiment avoir été formé... sans avoir les compétences...* » – voire aux conflits qui peuvent émerger entre les membres de l'équipe pédagogique. Tout porte à croire ici que le métier n'est pas – ou n'est plus – en mesure de répondre à ces questions, incapable d'offrir à chacun les ressources nécessaires pour fonctionner dans un cadre où pourtant, ni le dispositif d'aide au travail personnel ni l'idée d'aide aux élèves en difficulté ni même l'idée d'individualiser l'aide, est une question nouvelle. Un peu comme s'il n'y avait aucune histoire qui permette d'anticiper les pratiques dans les aides, aucun précédent capable de servir de référence pour ces nouvelles situations de travail. Le travail de la prescription place les professeurs dans une situation de travail inédite, ne serait-ce que par la division qui semble s'opérer entre le travail que l'enseignant doit organiser avec tous les élèves en classe et le travail qu'il doit prévoir et mettre en œuvre avec une partie seulement des élèves, dans des temps et des espaces prévus en dehors de la classe.

Dans ces conditions, on pourrait s'attendre à ce que le déficit de prescription oriente l'activité des professeurs vers l'organisation d'un milieu de travail, généralement collectif, pour concevoir le but et les moyens de l'action professorale (Amigues, Espinassy, Félix & Saujat, 2011). Or, si le travail « *est réorganisé par celles et ceux qui le font* » (Clot, 2004) cette réorganisation n'est possible que si le travail collectif, dans l'établissement, permet aux professeurs de remettre, à leur main, les prescriptions initiales. Ce qui n'est pas le cas du collège dans lequel exercent ces trois enseignants et qui, tous, déplorent les trop rares moments de travail collectif malgré une somme importante de réunions entre professeurs référents et/ou professeurs de l'équipe pédagogique, entre professeurs et membres du réseau, entre professeurs, hiérarchie et/ou parents d'élèves. En d'autres termes, si le travail collectif est prévu et relativement suivi par une majorité d'enseignants, il ne parvient pas toujours à se transformer en collectif de travail capable de s'approprier les prescriptions pour se fixer de nouvelles normes d'action. Et les professeurs

engagés dans l'ATP regrettent, par exemple, qu'aucun de leur collègue, et plus largement les personnels impliqués dans ce travail d'aide, ne cherchent à les rencontrer, ne serait-ce que pour « créer des ponts » entre des espaces de travail différents (la classe, la maison, les divers dispositifs auxquels l'élève participe, dans et hors l'école...).

Albane : en fait non il n'y a vraiment aucun travail d'équipe en ce qui concerne l'ATP... [...] c'est en allant chercher les élèves dans la cour que je me suis retournée et je l'ai vue... et je lui ai demandé « est-ce qu'ils ont des exercices de maths » et elle m'a dit « bah oui ils ont contrôle »... mais faut-il leur faire apprendre par cœur ? Pas par cœur ? Les définitions ? Faut-il leur faire refaire les exercices ?... qu'est-ce que je fais moi ? Rien, pas un mot ! Avec quel élève je dois insister ?... on dirait qu'elle ne sait pas, peut-être qu'elle n'a pas le temps...

Certains professeurs se voient mêmes contraints de taire voire de dissimuler la nature du travail effectué dans le dispositif. C'est le cas de Valérie qui va jusqu'à s'interdire de rencontrer certains professeurs, tant leur point de vue sur la « meilleure façon d'intervenir dans ce dispositif diverge ».

Valérie : le prof de math ? Je ne lui parle de rien du tout, je ne lui dis surtout pas ce qu'on fait ici... il ne comprendrait pas... et puis il s'en fout, c'est pas son problème l'ATP ! Il n'arrive même pas à me désigner les élèves qu'il verrait en ATP !...

Notons ici combien les actions réalisées par les uns peuvent aller jusqu'à rivaliser avec les actions des autres. Ces « conflits de critères » vont jusqu'à des désaccords importants à propos de l'efficacité de tels dispositifs et de la légitimité des professeurs qui en ont la responsabilité, ce qui ne manque pas de faire naître des animosités, et même des ressentiments, susceptibles d'amplifier les risques de dérèglement de l'activité individuelle tant les différends ne parviennent plus à se vivre sur le mode professionnel mais essentiellement sur le registre personnel. Nous retrouvons ces « conflits de critères » dans le premier degré entre le professeur des écoles, référent principal des élèves, et les professionnels de l'aide (l'enseignant spécialisé ou le maître surnuméraire) en ce qui concerne l'articulation des aides au sein des différents dispositifs. Et quand, pour le dire autrement, la production collective des « attendus génériques du métier » est mise en souffrance, il n'est pas rare alors de chercher à taire ses manières de faire et de penser, d'instaurer une forme de silence entre les membres de l'équipe permettant de dissimuler les discordances qui ne manquent pas de naître entre ce qu'on voudrait faire et ce qu'on fait pour faire ce qui est à faire. L'absence d'un collectif de travail souligne et renforce le sentiment de ne pas – ou plus – vivre la même histoire au sein d'un même milieu professionnel. Ce qui, dans une période de transformations profondes des systèmes éducatifs, des modes d'organisation et de régulation du travail, n'est pas sans poser problème aux professionnels de l'éducation, qu'ils soient du côté des professions d'enseignement ou d'encadrement, novices ou expérimentés.

Conclusion

Cet article a présenté comment l'institution propose, dans le temps, une multiplicité de dispositifs d'aide en réponse à la prise en charge des élèves en difficulté scolaire. Son but n'est ni de définir une hiérarchie parmi les dispositifs d'aide ni de distinguer les bonnes des mauvaises pratiques des enseignants impliqués dans chacun d'eux, mais bien de tenter de rendre compte des arbitrages, des dilemmes que les enseignants sont amenés à opérer, collectivement et individuellement, pour exercer leur métier dans l'espace de travail renouvelé par l'introduction de ces dispositifs.

Dès 2008, en nous centrant sur le travail réel des professionnels, nous avons tenté de montrer qu'il s'agissait là d'une situation sans précédent ou, pour le dire à la manière de Daniellou (2002), d'une situation où l'invention des objectifs à atteindre et des moyens pour les atteindre repose quasi entièrement sur les professionnels, sans qu'ils puissent, pour autant, mettre en œuvre des règles communes et reconnues de tous, issues de l'histoire du métier enseignant (Félix & Saujat, 2008).

Dans cet article, nous cherchons à aller plus loin, en nous intéressant tout particulièrement aux ressources dont disposent ces professionnels pour pouvoir innover, inventer de nouvelles situations d'apprentissages afin de répondre aux prescriptions d'aide et d'individualisation de l'aide. Nous avons tenté de montrer dans quelles circonstances les enseignants sont contraints de trouver, seuls, des réponses à leurs questions. C'est ainsi que nous avons été amenés à avancer l'hypothèse que l'organisation de dispositifs multiples et juxtaposés ne permet pas aux professeurs de construire un milieu de travail comme ils le font dans une organisation par classes. Ces dispositifs ne constituent pas des éléments supplémentaires dans un milieu inerte, ils transforment le milieu de travail des enseignants et des collectifs de professeurs qui y sont associés. Dès lors que ces gestes d'aide s'inscrivent dans un genre d'activité qui ne relève pas de la « forme scolaire », ils ne peuvent s'inscrire dans le prolongement des gestes traditionnels des professeurs.

Or, si comme le soutient Clot (2004), l'activité de travail se déroule toujours sur l'arrière-fond de toutes les activités empêchées, on comprend que c'est dans le va-et-vient entre les activités possibles et les activités empêchées que se construisent les réponses que tentent de se donner ces enseignants. Ces activités possibles trouvent leur source dans d'autres registres que le seul registre scolaire. Qu'il s'agisse d'Albane qui, pour faire face à cette situation professionnelle, se sent contrainte d'aller puiser, dans le registre personnel et familial, des gestes de l'étude capables de lui permettre de faire « *comme ma mère faisait avec moi pour faire cours en ATP* », ou Virginie qui, sans ignorer le registre familial, se tourne davantage vers ses activités accomplies dans le domaine associatif sportif : « *Moi je fais partie d'associations sportives où j'entraîne des gamins pour... et c'est comme ça qu'on fait, on les lâche pas !* » ou encore Frédéric qui, en tant que militant à divers mouvements pédagogiques, tente de rapporter des manières de faire et de penser l'aide susceptibles de répondre aux attendus du dispositif scolaire : « *je défends l'idée... il y a aussi une autre pédagogie qu'il faut mettre en place [...] laisser les élèves travailler seuls... pour qu'ils prennent conscience de leur ignorance* », tous trois vont opérer « *une démarche de signification et de resignification de leur activité de travail dans ses liens avec d'autres sphères d'engagements.* » (Dupuy & Leblanc, 2002)

Nous nous référons ici au modèle de Curie et Hajjar (1987) qui postule que les activités et aspirations du sujet forment un système constitué lui-même de plusieurs sous-systèmes (familial, professionnel, personnel, social...). Ces sous-systèmes sont évidemment autonomes en ce qu'ils ont leurs ressources propres, leurs systèmes de valeurs, de normes, leurs modes de régulation... mais ils sont également en interdépendance entre les activités des différents domaines de vie. Ils peuvent, selon les tensions entre les domaines, témoigner de l'unicité du sujet à vouloir tenir ensemble des choses hétérogènes ou témoigner d'un conflit personnel, lorsque les conditions externes empêchent ces interrelations.

Si nous revenons à ce qui nous intéresse, nous faisons l'hypothèse, qu'à défaut de pouvoir se référer à des instances impersonnelles et transpersonnelles du métier (Clot, 2008), ces enseignants signifient les actes professionnels qu'ils déploient dans l'ATP à partir de significations qu'ils construisent ailleurs. En fait, la question à poser, face à cette nouvelle division du travail au sein de dispositifs multiples et juxtaposés, est celle de la manière renouvelée dont les enseignants peuvent et doivent exercer leur fonction de directeur de l'étude des élèves. Ce que nous mettons en discussion ici concerne moins les arbitrages qu'ils sont amenés à faire entre ces différentes insertions sociales ou domaines de vie que la manière dont ces échanges de ressources vont permettre d'exercer cette fonction.

On voit bien ici poindre une activité créatrice, qui ne puise pas ses ressources dans des gestes de métier, mais dans des façons familières de faire pour faire vivre un moment de travail à côté d'un milieu d'enseignement-apprentissage. C'est parce que l'activité d'enseignement est contrariée que les professeurs recourent à des significations sociales familières qui leur permettent d'agir et d'éviter de se retrouver en situation de crise face aux élèves, mais avec en contrepartie le sentiment de « mal faire son travail » d'enseignant. Ce sentiment provient d'une dissociation dans le travail d'aide dans lequel l'enseignant n'a pas à enseigner mais à devenir un

« *travailleur sur autrui* », dans le sens de Dubet (1999), à savoir mettre autrui (l'élève) au travail sur lui-même, affranchi des conditions de l'étude.

Or, comment peut s'envisager le développement possible d'une professionnalité lorsque celle-ci ne parvient ni à se nourrir de l'histoire du métier, ni à prendre appui sur des dynamiques interpersonnelles au sein d'un collectif de travail, capable de mettre à l'épreuve et de reconfigurer les cadres de références et les systèmes de valeurs que les enseignants importent dans leur milieu professionnel ?

Cette interrogation contient une question plus large, celle des risques potentiels de *déprofessionnalisation* générés par les transformations en cours des significations sociales du travail enseignant. On fait ici l'hypothèse que ces changements profonds affectent le sens personnel que chacun construit dans l'exercice de son métier, sans parvenir à offrir à ce dernier les conditions nécessaires à son développement. Ce qui relance, d'une certaine manière, la question du développement dans et par le travail.

Bibliographie

AMIGUES R. (2009), « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°42, 2, pp.11-26.

AMIGUES R. (2005), « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante », *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, L. Talbot (dir.), Toulouse, Erès, pp.105-116.

AMIGUES R., FAÏTA D. & SAUJAT F. (2004), « Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire », *Comprendre les apprentissages, Sciences cognitives et éducation*, E. Gentaz & P. Dessus (dir.), Paris, Dunod, pp.155-168.

AMIGUES R., FELIX C. & SAUJAT F. (2008), « Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°19, pp.27-39.

CLOT Y. (2004), « Le travail entre fonctionnement et développement », *Bulletin de Psychologie*, tome 57(1), n°469, pp.5-12.

CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CURIE J., HAJJAR V., (1987), « Système des activités et niveaux de processus psycho-sociaux dans les changements personnels et sociaux », *Psychologie et Éducation*, XI, n°1-2, pp.47-56.

DARRE J.-P. (1994), « Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs », *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*, J.-P. Darré (dir.), Toulouse, Erès.

DANIELLOU F. (2002), « Le travail des prescriptions », *Actes du 37^e Congrès de la SELF - Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*, Aix en Provence, pp.9-16.

DUBET F. (1999), « Préface », *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, M. Tardif & C. Lessard, Bruxelles, De Boeck Université.

DRAELANTS H., DUPRIEZ V. & MAROY C. (2011), *Le système scolaire*, Editions CRISP, Dossier n°76.

ESPINASSY L., AMIGUES R., FELIX C. & SAUJAT F. (2011), « La co-intervention en collège : un nouveau dispositif au service de l'efficacité et de l'équité », *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*.

FAÏTA D. & VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée », *Skholé*, n°1 Hors-série, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.

FELIX C., ASSUDE T., MATHERON Y., LEROY D. & MERCIER A. (2010), « L'ingéniosité des professeurs : observations du dispositif ATP (aide au travail personnel) », *Diffuser les mathématiques (et les autres savoirs) comme outils de connaissance et d'action*, A. Bronner et al. (éd.), IUFM, Montpellier, pp.461-482.

FELIX C. & SAUJAT F. (2008), « L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et "savoirs méthodologiques" : un double regard didactique et ergonomique », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°20, pp.123-136.

FELIX C. (2004), « Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire », *Revue Spirales*, n°33, pp.89-101.

LEONTIEV A. (1976), *Le développement du psychisme*, Paris, Editions Sociales.

LEONTIEV A. (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du Progrès.

LEPLAT J. (2004), « Eléments pour l'étude des documents prescripteurs », *@ctivités*, n°1(2), pp.195-216.
<http://www.activites.org/v1n2/Leplat.pdf>

MAYEN P. & SAVOYANT A. (2002), « Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle », *Actes du 27^e Congrès de la SELF*, Aix en Provence, Greact, pp.225-231.

SUCHAUT B. (2005), « Regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire », *Regards sur l'Actualité*, n°310, avril 2005, pp.51-58.

Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités

Pascale Ponté
Serge Thomazet
Corinne Mérini¹

Résumé

En France, de nouveaux textes réorganisent le champ de la prise en charge des difficultés scolaires. Ces évolutions ont justifié une recherche que nous menons depuis trois ans sur le travail des maîtres E (enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique) et ses vecteurs de transformations. Nous en présentons ici une partie centrée sur la gestion des temporalités. La construction de l'objet et la méthodologie ont été structurées en mobilisant la sociologie des organisations et la psychologie ergonomique, avec lesquelles se conjugue la philosophie. Le travail méthodologique a été mené dans un collectif de recherche. L'analyse des documents professionnels nous a permis de repérer des « points de tension professionnels » que nous avons explorés de manière plus détaillée lors d'entretiens d'autoconfrontation et de confrontations croisés. Nos résultats montrent que les maîtres E sont au seuil de la classe mais au cœur du dispositif de travail collaboratif et développent des stratégies propres pour répondre aux conflits de temporalité générés par les prescriptions.

En France, la circulaire du 3 mars 2009² réorganise le champ de la prise en charge des « petites » difficultés scolaires en les réaffirmant comme relevant du domaine du maître de la classe et rappelle les missions de tous les enseignants, en lien avec les structures médico-sociales en matière de grande difficulté. Ces évolutions ont pour effet de déplacer les limites du métier du maître E, de redéployer son espace de pratique et nous faisons l'hypothèse que ce déplacement va le conduire à minorer son activité d'aide directe à l'élève et à majorer ses activités partenariales. Pour mieux connaître ces évolutions du partage de la prise en charge de l'aide, nous avons utilisé une perspective systémique associée à la sociologie des organisations et à la psychologie ergonomique. Les résultats majeurs de la recherche (globale) se situent dans un glissement du métier de l'aide directe à l'élève vers l'aide indirecte au maître de la classe et à la famille par la collaboration : cette mutation se fait sous l'influence de trois tensions majeures (Mérini, Thomazet, Ponté, 2011). Dans cet article, nous présentons une analyse des enjeux de temporalisations à l'œuvre dans des situations de travail collaboratif autour de la prise en charge des élèves en difficulté. Ces situations s'inscrivent dans une recherche plus vaste que nous avons menée durant trois années avec l'appui de la Fédération Nationale des Associations de Maîtres E.

1. Eléments de problématique

■ Unités fonctionnelles en mutation

Depuis quelques années, les dispositifs de prises en charge de la difficulté scolaire se sont développés. Le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), l'aide personnalisée, sont venus s'ajouter aux structures « historiques », comme les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Si le maître E reste l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à

¹ Laboratoire ACTE « Activité, Connaissance, Transmission, Education », Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

² Circulaire n° 2009-0001

dominante pédagogique, au sein de l'école, l'évolution des textes incite à une prise en charge des élèves en difficulté par les maîtres des classes (qui disposent, depuis 2008, de temps pour l'aide personnalisée). Cette mutation amène, potentiellement, les maîtres E à investir une fonction de conseiller ou de maître-ressources en matière de difficulté scolaire, ce qui transforme les unités fonctionnelles dans lesquelles ces professionnels agissent.

Nous entendons par unité fonctionnelle un système organisé, repéré et institué en matière d'espace, de temps et d'activité. Ces activités sont structurées, entre autres, par la prescription. Elles se situent à l'intérieur d'autres espaces de pratiques professionnelles comme l'école ou l'institution. Selon Claparède (1931, repris par Hameline, 1993), qui a été un des premiers à utiliser le point de vue fonctionnaliste, tout organisme vivant constitue un système qui tend à s'auto-conserver ce qui fait de lui une unité fonctionnelle. Par la suite, le terme d'unité fonctionnelle a été étendu à la vie artificielle, désignant tout système unifié adaptatif. Les unités fonctionnelles sont des entités organisées pour une fonction précise ayant une certaine homogénéité de fonctionnement ici, la prise en charge de l'élève en difficulté. La classe est une unité fonctionnelle orientée par l'enseignement-apprentissage, les unités fonctionnelles dans lesquelles évolue le maître E sont situées différemment et orientées par une aide spécifique, elles visent la réussite de l'élève et la redynamisation de l'apprentissage.

Si les domaines abordés sont, *a priori*, semblables et concernent le plus souvent la lecture ou les mathématiques, les actions y sont différentes à un double point de vue : d'une part, celui des objectifs (acquisition de connaissances pour la classe, remise en réussite pour le groupement d'adaptation) et d'autre part, celui des stratégies (suivi d'une méthode et du programme en classe, situations plus épurées et/ou ludiques en adaptation). Ainsi, la multiplication des unités fonctionnelles de prise en charge de la difficulté diversifie et fait cohabiter différents types d'aides, sans pour autant les associer. Les nouveaux textes positionnent le maître E comme une personne-ressources créant un nouvel espace de collaboration, et instituent une nouvelle unité fonctionnelle orientée vers le maître ordinaire. Le maître E, de par son expertise, aide le maître ordinaire à prendre en charge la difficulté que rencontre un élève.

■ **Vers de nouvelles temporalisations**

L'ensemble de ces modifications génère de nouvelles temporalisations qui impactent différentes temporalités. Nous posons ici deux aspects qui interagissent dans des situations de travail : la temporalisation et la temporalité.

Dans *Sein und Zeit*, Heidegger (1927) distingue trois « niveaux de temporalisation » c'est-à-dire trois manières de définir, penser et de vivre le temps.

Le premier niveau, correspond à la définition la plus élaborée et au vécu le plus authentique, celui du « Souci ». Pour Heidegger le principal souci est la finitude de l'homme, la *Zeitlichkeit* (traduit par Temporalité au sens de « Souci du temps en tant que tel »). Le Souci (Sorge), c'est la capacité du *Dasein* (l'être là) à se préoccuper du monde, à plonger en lui. C'est le fondement même de notre être-au-monde, de notre capacité à le comprendre et à être affecté par lui c'est un temps de l'intime qu'il résumera par le temps du Je, il est fait de l'expérience de l'individu et de son propre rapport, culturel et personnel au temps (Ponté, 2004). Ce premier niveau de temporalisation est constitué par l'expérience et l'histoire individuelle.

Le second niveau de temporalisation est celui de la *Geschichlichkeit* traduit par Historialité à cause de *Geschichte*, l'histoire, ce qui relève des faits historiques. Mais pour Heidegger, c'est aussi ce qui se déploie « un étirement entre naître et mourir » (*Ersteckung*) et ce qui concerne l'être-en-commun (*Mitsein*), pour nous celui de l'histoire créée par un vécu commun qui se révèle par le récit, Heidegger le résumera par le temps du Nous qui croise bien évidemment les différents temps de l'intime.

Le dernier niveau est celui de l'Innerzeitlichkeit (traduit par Intra-temporalité dans le sens de « qui est dans le temps ordinaire »). C'est ce que Heidegger appelle « le concept vulgaire de temps », c'est « ce dans quoi les événements arrivent ». C'est le diktat du « monde de l'On » (par opposition à ceux du Je et du Nous) il s'impose à nous, c'est un temps extérieur, déjà là, il est subi. C'est le niveau le plus superficiel, mais aussi pour Heidegger, le plus arbitraire, celui des comportements déterminés par les institutions, la mode et la morale, pour nous, celui qui organise le temps scolaire entre la sédimentation des programmes, l'emploi du temps et les heures allouées aux différentes régulations de la prise en charge de la difficulté. Heidegger souligne que c'est un temps où l'idéologie est à l'œuvre.

Pour illustrer ce point, dans la prise en charge de la difficulté il y a, par exemple, un glissement de concept qui, en quelques décennies, est passé de l'exclusion (loi de 1909) à l'intégration à partir de 1947 et celui de l'inclusion qui préside aujourd'hui à la prise en charge de la difficulté. (Lesain-Delabarre, 2001)

La temporalité, temps du Je, est le temps vécu par la conscience. C'est celui dont on fait l'expérience, qui déploie, à partir du présent, un passé qui est fait de rétentions utilisées comme acquises et comme appoint pour l'action, et un futur qui est fait de protentions, c'est-à-dire de projets, de possibilités nouvelles. Dans le langage commun, la temporalité est l'expression de l'expérience qui est un point d'appui pour l'action. La temporalité est à l'œuvre notamment lorsque les acteurs ont des décisions à prendre concernant la prise en charge de l'enfant en difficulté, de son orientation dans un cursus ou une structure. Mais la temporalité est elle-même soumise à la temporalisation en d'autres termes, la décision ne peut se prendre que dans l'espace défini par la temporalisation.

Pour résumer, la temporalisation est le temps qui organise les activités des acteurs et la temporalité concerne l'acteur dans son rapport intime au temps issu de son histoire propre. La temporalisation impacte et organise l'activité, et au travers de la temporalité l'acteur ajuste les contraintes. La temporalisation définie par les prescriptions institutionnelles influe donc sur la construction identitaire professionnelle. En multipliant les espaces temps, on multiplie les processus de temporalisations, qui obéissent à des logiques organisationnelles différentes et peuvent engendrer des apories, que nous avons appelées tensions qui taraudent les processus identitaires et le rapport au métier.

■ **Objectifs de recherche**

La question est pour nous d'identifier, chez les maîtres E, les temporalisations et temporalités en présence dans les unités fonctionnelles où ils interviennent, puis dans un deuxième temps, de comprendre comment les maîtres E dépassent et gèrent des tensions dont nous supposons l'existence dans les espaces collaboratifs. Nous nous proposons de répondre à ces questions à partir d'une analyse qualitative des pratiques collaboratives des maîtres E, tout d'abord en les situant, et en les explorant à l'aune de la tension générée par le conflit de temporalisations. Identifier la présence de ces différentes tensions, tensions elles-mêmes accentuées par les nouvelles prescriptions, devrait permettre d'interpréter les conflits de temporalisations et leurs répercussions en termes identitaires dans la construction du métier.

2. Structures théoriques d'analyse, situation de la recherche, méthodologie

■ **Des structures théoriques plurielles pour aborder la complexité des pratiques collaboratives**

Les pratiques collaboratives sont peu explorées par la recherche en comparaison des pratiques d'enseignement, et sont, de plus, mal repérées par les praticiens eux-mêmes. Ainsi, même si un certain nombre de travaux porte sur les pratiques collaboratives (Marcel, Dupriez, Périsset-

Bagnoud & Tardif, 2007 ; Portelance, Borges & Pharand, 2011, etc.) l'activité collaborative et ses dimensions identitaires sont rarement étudiées. Le nouveau système de prise en charge de la difficulté introduit par la réforme, institue de nouvelles combinatoires (Morin, 2005). Ces espaces collaboratifs récemment développés génèrent des interactions où se développent de nouveaux pouvoirs de décision qui bouleversent la manière d'aborder le métier de maître E et la prise en charge de la difficulté par les maîtres de milieu ordinaire. C'est pourquoi nous avons choisi une approche systémique pour comprendre les liens qui se tissent dans les espaces collaboratifs.

Malgré la distinction établie entre la temporalisation (espace temps d'activité) et la temporalité de l'individu (qui s'exprime par ses choix et son action) ces deux aspects entrent en synergie dans les espaces collaboratifs qui tracent les contours d'un écosystème.

L'approche systémique nous permet de croiser des niveaux de granularité diversifiés en fonction des focales adoptées, celle de la philosophie sur la temporalisation comme compréhension des phénomènes à l'œuvre dans notre écosystème, celle de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) et plus précisément encore de la sociologie de la décision (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981) pour la lecture des stratégies d'acteurs et leur positionnement dans le même système, celle enfin de la psychologie ergonomique (Leplat & Hoc, 1983) comme lecture des décisions prises par les personnes au travail et les effets identitaires dans la construction du métier.

Les pratiques collaboratives ne peuvent être réduites pour autant à de simples phénomènes stratégiques par lesquels les acteurs ou les systèmes construisent des accords allant de la sous-traitance aux collaborations informelles telles que décrites par Landry (1994), ou organisationnelles qualifiant les liens entre institutions ou services selon des relations égalitaires ou inégalitaires comme le propose Lesain-Delabarre (1999). Dans le même temps, l'unité d'analyse qu'est la tâche, mobilisée par la psychologie pour comprendre les interactions d'enseignement/apprentissage en classe dans une relation groupale stabilisée (le groupe classe) et située (la salle de classe et la référence aux matières enseignées) est insuffisante quand on réfère à une unité fonctionnelle qui n'est plus la classe (groupement d'adaptation, aide personnalisée, orthophonie, etc.).

Nous considérons que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier engage les acteurs dans la gestion de situations complexes et dynamiques. Les professionnels ne se contentent pas, en effet, de mettre en application des consignes, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997), leurs situations de travail et que les pratiques ne sont pas seulement le résultat des prescriptions.

Ainsi, ce que fait un professionnel en situation n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Ce qu'il fait n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1925/1994). Parce qu'il est à relier aux apprentissages des élèves et aux pratiques des maîtres de milieu ordinaire, notre objet (qui n'est qu'un pan du métier du maître E) est la conjugaison des temporalités et leur temporalisation.

■ Une philosophie du temps pour lire les tensions générées par le nouveau système

Notre analyse s'étiera donc à partir d'un quadruple niveau d'appréhension des temporalisations : celui de la mesure du temps qualifié d'objectif, car c'est un temps métré qui cadre les différentes temporalisations à l'œuvre dans les situations de pratiques collaboratives ; celui des acteurs dans leur identité professionnelle et individuelle, le Je ; celui des interactions générées par la collaboration, le Nous ; et celui de l'institution, le On.

« Historiquement » le temps de la classe est régulé sur un temps calendaire annualisé, les maîtres de milieu ordinaire ont pour mesure de travail l'année scolaire et les découpages notionnels organisés par les programmes que les élèves acquièrent graduellement. Cette

structuration ne prend pas en compte les différences inhérentes au développement des enfants, c'est une lapalissade que de constater que deux élèves d'une même année civile peuvent en réalité avoir onze mois d'écart et reçoivent le même enseignement.

La fonction de maître E, elle, est structurée sur un temps cyclique qui tient compte de la singularité du développement psychogénétique de l'élève. Il y a donc une tension qui est générée par le cadrage institutionnel de l'organisation calendaire de la classe et une organisation développementale de la prise en charge par les maîtres E. Cette tension est un des avatars du temps du On mais nous y reviendrons dans l'analyse de nos situations.

■ *Situation de la recherche*

L'étude menée dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini & Ponté, 2008) associe trois chercheurs et treize praticiens maîtres E. La situation de recherche-intervention a permis de développer un « collectif de recherche » qui nous a apporté la proximité nécessaire à la récolte d'informations liée à notre démarche de type ethnographique et, dans le même temps, de poursuivre un double objectif épistémique et transformatif.

L'objet d'une recherche-intervention n'est pas d'agir sur les situations professionnelles elles-mêmes, mais sur les grilles de lecture et d'analyse que le professionnel mobilise pour comprendre son métier, en faire un objet de pensée et lui permettre de le reproblématiser (Martinand, 2000) par effet téléologique. L'objet d'étude est construit à la limite de deux univers, celui de la recherche et de la pratique, permettant ainsi aux chercheurs de s'assurer de la pertinence de l'objet dans l'univers professionnel et aux praticiens d'identifier de nouveaux espaces professionnels.

La succession des prises d'informations et des débats, associée à une méthodologie plurielle travaillant différents types de données nous a permis d'accéder à des niveaux inaccessibles à une observation première ou naïve des pratiques collaboratives.

■ *Méthodologie*

Nous avons adopté une méthodologie en deux temps : un premier temps de repérage fondé sur une analyse des écrits collaboratifs afin de repérer les pratiques collaboratives et un second temps qui s'est appuyé sur l'analyse de quatre situations filmées de pratiques collaboratives menées par le maître E dans des situations où celui-ci est impliqué, suivi d'une analyse en trois étapes à partir d'entretiens d'autoconfrontations, simples et croisées (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004), et de débats collectifs selon la technique décrite plus loin.

• *Recueil d'écrits professionnels*

Il s'agit pour les praticiens de collecter toutes les traces écrites qui, de leur point de vue, permettent de rendre compte de leur activité en matière de travail collaboratif (notes, comptes-rendus, projets d'aide, évaluations, etc.). Ainsi chacun « interprète » la commande, mais l'approche instrumentée et longitudinale a garanti la saturation des faits observés (Morse, 1995). L'ensemble des écrits professionnels recueillis la première année a constitué un premier corpus qui a été indexé selon une grille³ utilisée lors de recherches précédentes (Mérini, 2005, 2008) permettant de repérer les pratiques collaboratives (Mérini, Thomazet & Ponté, 2011) et des éléments contradictoires des pratiques, que nous avons appelés tensions. Lors de cette première étape nous avons repéré trois tensions :

- des postures apparemment contradictoires dans le recours à l'implicite ou à l'explicite,
- une tension entre la position de collègue à l'égard des maîtres de milieu ordinaire et l'expertise du maître E en matière de difficulté scolaire,
- des conflits de temporalité.

³ Grille téléchargeable sur le lien suivant : <http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?56hma001>

Ces différentes tensions ont donc constitué les points d'entrée pour une analyse plus fine de l'activité des maîtres E. C'est le jeu de cette dernière variable dans l'analyse des pratiques que nous nous proposons de présenter ici.

- *Confrontations initiales et croisées*

Chaque enseignant était invité à commenter son activité à partir des vidéos de réunions réalisées selon un dispositif d'autoconfrontation dite « initiale » puis discutées collectivement lors d'« autoconfrontation croisées ». Dans un troisième temps, les données transcrites ainsi que les analyses opérées par les chercheurs ont été mises en débat dans le groupe national. Avec Foucault (2002) nous considérons, en effet, que les pratiques discursives et les énoncés donnent en partie accès à ces savoirs tels que les professionnels les mettent en actes. Notre système de validité est fondé sur la triangulation (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004), des indexations et des analyses, ainsi que sur une saturation des faits observés (Morse, 1995). Chaque entretien simple ou croisé a été transcrit, les verbatims (10) ont servi l'analyse de l'activité partenariale des maîtres E dans la tradition de la psychologie ergonomique. Les extraits des verbatims illustrent l'interprétation que nous avons faite des données. Le matériel ainsi constitué (verbatim et analyses) a été à nouveau soumis aux professionnels selon les critères de qualité d'une recherche qualitative (Lincoln & Guba, 1985).

3. Analyse des données

Au cours de l'analyse des données, nous avons pu mettre à jour quatre niveaux d'acceptation de la temporalisation :

- des approches liées au temps calendaire métré et objectif : celui de l'emploi du temps et du rythme annuel et stratifié de l'année scolaire, des temps de concertations,
- des tensions liées aux temporalisations des structures organisationnelles et de l'institution : le On,
- des oppositions de temporalisation interpersonnelles du premier niveau de temporalisation : celui du Je,
- des contrastes d'acceptations liées à la rencontre des histoires singulières relevant de l'histoire commune et propre aux espaces collaboratifs, le Nous.

■ *Le maître E au seuil de la classe*

- *Le temps supplémentaire ou le temps calendaire*

Afin de pouvoir exercer leur fonction, les maîtres E construisent des temporalisations allant au-delà du temps métré de la classe et des temps institutionnels de collaboration comme les équipes éducatives. Les concertations entre les maîtres ordinaires et les maîtres E se déroulent dans un espace-temps non systématisé et sont tout aussi bien formels qu'informels. Quand ils sont formels, ce sont ceux définis par les circulaires pour la régulation ou les demandes d'aides. Les espaces informels sont ceux que le maître E investit pour pouvoir exercer sa fonction de partenaire. Les temps de concertations sont le plus souvent situés dans des temps périscolaires, très marginalement interstitiels (pause repas, récréation) ce qui confirme le déplacement de l'unité fonctionnelle de prise en charge de la difficulté par rapport au temps scolaire et à la classe.

« C'est là que je travaille beaucoup, beaucoup dans le non formel, c'est vrai, parce que je vois X tous les mardis matins, tous les jeudis matins. Elle est chargée d'école, elle est toute seule, je fais les récrés avec elle et on discute tous les mardis et tous les jeudis et c'est vrai qu'on prendra moins le temps de se dire, on va se poser sur une table et puis on va faire quelque chose. Je suis beaucoup dans l'informel avec les enseignants que je vois régulièrement. » (ECC1, lg 638-641)

« Comment tu gères ça avec tous les enseignants, ce temps, toutes les six semaines, comment est-ce que tu organises ? C'est un soir ? A 4 h et demi ? »

« Oui forcément. Et parfois, c'est une équipe éducative. » (ECC1, lg 651-653)

Dans ces échanges et sous l'influence des nouvelles prescriptions, la relation entre le maître E et les maîtres de milieu ordinaire est asymétrique : c'est le maître E qui sollicite ces échanges pour pouvoir exercer sa fonction d'aide dans un espace principalement informel, constitutif de l'unité fonctionnelle de prise en charge. Même si la demande d'aide émane du maître de la classe, c'est le maître E qui tient le calendrier partenarial : *« Pourtant au début moi je pensais, ça les embête, je leur recolle une date, ça y est j'arrive avec mes gros sabots et je leur dis déjà, il va falloir qu'on se revoit... Mais finalement je me suis rendu compte que ça les aide. » (ECC1, lg 645-646)*

Pour autant, la responsabilité de la prise en charge, incombant à présent au maître de milieu ordinaire, cette asymétrie fonctionnelle est à mettre en relation avec l'asymétrie formelle de responsabilité attribuée au maître ordinaire dans le processus d'aide aux élèves en difficulté, et ceci contrairement à la situation antérieure de l'aide spécialisée, ce qui pourrait créer d'autres tensions.

- *La temporalisation à l'œuvre au sein des échanges collaboratifs tensions inter-structurelles*

Les données montrent que, dans la dimension professionnelle de sa construction identitaire, le maître E n'est pas sous l'emprise des mêmes temporalisations que le maître de milieu ordinaire qui est sous le coup de la forme scolaire (Vincent, 1994) du rythme des programmes et de la journée scolaire. En effet, ce dernier est dépendant de « l'institution classe », c'est-à-dire de l'année scolaire organisée par des programmes et du rythme de la journée. Alors que le maître E, lui, est sous l'influence d'une temporalisation institutionnelle différente, orientée essentiellement par le développement de l'enfant, ses réussites et son rapport à l'école, comme l'illustre ces extraits : *« Entre le maître ordinaire et le... Oui ça on le dit, le temps du réseau n'est pas le même que le temps de la classe (toutes acquiescent). On n'est pas sur une année scolaire. On n'a pas les programmes » (ECC1, lg 622-624).* *« Non, c'était juste par rapport au programme en disant que le maître avait la pression institutionnelle du programme, donc elle y est, il ne faut pas se voiler la face. » (ECC3, lg 366-367)*

La construction identitaire du maître E est centrée sur la remise en apprentissage de l'enfant et non sur l'acquisition d'un programme spécifique : *« Après je trouve qu'on a une spécificité en tant que médiateur qui me semble évidente et importante par ce qu'on va pouvoir mettre en synergie et dans une dynamique de progrès tout un système autour de l'enfant. L'enfant, la façon dont il va se remettre dans les apprentissages. » (ECC4, lg 202-205)*

Pour chacun des acteurs du travail collaboratif, le premier niveau de temporalisation, celui du Je identitaire de l'acteur au travail, croise bien évidemment celui de l'institution (le temps du On) puisque c'est le cadre de leur fonction qui a défini ces différentes formes de temporalisation. C'est sans doute un des points majeurs de tension repérés par notre analyse des résultats.

Autre tension temporelle révélée par l'espace collaboratif entre les différents acteurs d'une équipe de suivi : le maître de la classe, le maître E et les parents de l'enfant comme le souligne un maître E lors des entretiens illustrant un espace de concertations entre les différents acteurs.

« Et puis cette question de temporalité, c'est incroyable, elle revient partout parce que là dans le... tu sais dans le problème, tu sais dans le conflit qu'il y avait entre l'évaluation, les progrès et les résultats, on est encore dans ce souci-là ! [...] les uns s'arrêtent sur un instant T, alors que les autres pensent à... à la continuité » (ECC4, lg 471-473).

Au carrefour de la collaboration se tendent des temporalisations de nature différente, celles des acteurs en situations professionnelles, celles des enfants en situations d'élèves, et celle des parents qui investissent pour leurs enfants une autre temporalisation comme celle de l'avenir.

Les tensions engendrées par la temporalisation des unités fonctionnelles de prise en charge ou d'enseignement ont pour origine les logiques organisationnelles du métier et ces tensions sont particulièrement saillantes lors des temps de concertation pour des décisions d'ordre d'orientation ou de prolongation d'une scolarité d'un enfant. Au travers des différents temps, on peut percevoir deux conceptions qui s'affrontent, celle d'un apprentissage stratifié et annualisé (celui du maître de milieu ordinaire) et celui du développement plus long et ascensionnel de l'enfant (celui du maître E), ce qui, dans le contexte spécifique de l'école, fait entrer en conflit deux durées, et crée des tensions au moment des prises de décision pour le devenir scolaire d'un élève. « *Le maître de la classe a un programme, il a un objectif pour l'ensemble du groupe d'âge.* » (ECC1, lg 620-621)

Si l'élève a tendance à être organisé sur le rythme des passages en classe supérieure (aspect sédimentaire), un élève apprend année après année (temps court) ; mais en arrière fond il existe un temps plus long, celui de l'enfant auquel s'adresse plus spécialement le maître E et la famille : « *Nous (maître E) on se dit, que l'apprentissage de la lecture ce n'est pas un an, pour apprendre à lire, c'est toute la scolarité primaire, voire encore après.* » (ECC2, lg 459-560)

Ces temporalisations définies l'une par les programmes et l'autre par celle du développement de l'enfant marquent la prise en compte, d'une part, de l'élève et, d'autre part, des rythmes développementaux de l'enfant. Ici se conjuguent difficilement les temps du Je (celle de la personne) et du On (celle de la norme). Même si ces deux temporalisations cohabitent dans l'institution, l'une organise le métier du maître ordinaire et l'autre celle du maître E, c'est en ce sens que l'on peut parler de « conflit ». En effet, si l'on conçoit parfaitement que l'enfant développe sa propre temporalisation en dehors de la classe, au sein de l'institution, cela pose problème pour les adultes chargés de contribuer à ce développement.

La question de la décision intervient dans des temporalités antagonistes qui sont sous la pression de l'instant, et de l'attente de résultat : « *Dans un suivi de scolarité, ce n'est pas les mêmes logiques que dans une synthèse ou dans une équipe de synthèse, ou une équipe éducative. C'est très, très important de bien situer l'espace institutionnel dans lequel vous vous infiltrerez, parce que du coup ça donne de l'information sur l'espace de décision dans lequel on va être et dans la temporalité de la décision ! [...] Les uns s'arrêtent sur un instant alors que les autres pensent à... à la continuité.* » (ECC4, lg 461-465 & lg 475-476)

Un lien existe entre la prise de décision et l'espace institutionnel dans lequel elle sera prise. La temporalisation est le résultat d'une organisation spatiale (physique, symbolique et social) et des temps (longs, courts et moyens). On aperçoit ici les conflits que peuvent générer des temporalités différentes inhérentes aux structures organisationnelles dans lesquelles les pratiques se développent. Le maître E, situé au seuil de la classe, construit des médiations pour rendre l'aide possible malgré ces logiques temporelles conflictuelles. De ce point de vue, la conjugaison des temps est au cœur de la question partenariale. Le maître E régule ces différentes temporalités en agissant dans le même temps « avec et contre » elles.

- *L'articulation des emplois du temps provoque des tensions interpersonnelles*

La pratique du maître ordinaire est organisée par la règle des trois unités (l'espace, le temps et l'action, représentés par l'unité fonctionnelle de la classe) celle du maître E est régie par des unités spatio-temporelles et d'action différentes (les unités fonctionnelles de l'aide et celles de la collaboration). Ce qui provoque des tensions interpersonnelles exprimées ici par une maître E : « *Moi j'ai un collègue, sur une des écoles où je suis rattachée, s'il me voit partir avec mon sac, il me dit : "bonne promenade" !* » (ECC2, lg 325-326). Dans cet extrait, apparaissent deux logiques de temporalisation, celle du maître de la classe conçue sur le modèle des trois unités évoquées plus haut (la classe, l'emploi du temps et l'activité d'enseignement) et celle du maître E qui lui se situe au seuil de la classe, dans un temps diffus qui déborde le temps de la journée scolaire et dont les pratiques sont situées entre soutien et régulation. La présence intermittente dans l'établissement du maître E ne permet pas au maître de milieu ordinaire de le reconnaître comme pair car son activité n'a pas, nous venons de le voir, la même temporalisation.

Le rattachement des maîtres E aux RASED, et surtout depuis 2005 à des circonscriptions, fait que leurs pratiques dépassent largement les limites de l'école tant en termes de lieu, d'activité et d'emploi du temps. Les logiques identitaires de chacun se rencontrent et parfois s'affrontent dans cet espace de travail « élargi ». Cet état de fait impacte le premier niveau de temporalisation, celui du Je par la différence d'organisation de l'activité des acteurs impliqués dans une démarche d'aide à l'élève.

- *Tension des histoires singulières : conjoncturelles*

Pour contourner ces durées antagonistes, le maître E investit la stratégie du détour. Le détour passe, ici, par la mise en perspective de l'enfant et de sa famille en travaillant avec le maître de la classe à l'histoire singulière d'un élève. Ce faisant, le maître E déplace le regard du maître de la classe et le fait entrer dans l'histoire, c'est le temps du Nous, celle de l'enfant dans son milieu qui croise celle du maître dans l'exercice de son métier. « *Par exemple, un enseignant qui a un enfant très turbulent, soit il pense que "de toutes façons cet enfant il ne peut pas écouter, il ne peut pas avoir entendu ce que j'ai dit, de toutes façons il bougeait sans arrêt" et puis d'un autre côté quand il accepte de travailler avec nous, on se dit qu'il faudrait peut-être aller voir un peu ce qui se passe dans la famille, comment on peut travailler, et il y a des enseignants qui sont tout de suite d'accord pour aller avec nous rencontrer les parents et chercher.* » (ECC1, lg 597-601)

En déplaçant ainsi le regard porté sur l'élève par le détour de l'histoire singulière de l'enfant, le maître E permet à l'élève de retrouver sa dimension « enfant » et crée, par la même, une rencontre entre deux temporalités qui jusque-là heurtaient la logique de temporalisation de la classe. Ce déplacement du regard permet au maître de la classe de changer son approche de l'élève : « *On sent que notre regard de tiers, il est drôlement important parce qu'on ne va pas prendre le problème de front. Comme disait X, au départ, on reprend l'histoire de l'enfant, poser la première question "qu'est-ce que vous avez déjà fait pour aider votre enfant ?". Et là les parents vont tout de suite reprendre de la force en disant "on est déjà allé là, on est déjà allé au CMPP, on a déjà fait ça, on a vu l'orthophoniste". Donc ils reprennent du pouvoir alors que si l'enseignant avait tout de suite démarré l'entretien, je suis sûre qu'il aurait parlé de la dernière dictée, il aurait montré le cahier et on aurait bloqué certaines choses. Vraiment je suis convaincue que le regard de tiers est vraiment important. Et surtout quand on arrive juste après la journée de classe, que l'enseignant est fatigué, il est vraiment content de nous laisser la parole. De nous laisser mener.*

Y : Voilà : C'est plus qu'un regard de tiers, c'est la partie "médiateur". C'est une partie importante dans notre boulot, dans plein de situations. » (ECC1, lg 748-759)

En permettant la structuration d'une histoire singulière, celle de l'enfant et de son histoire familiale, le maître E permet au maître de milieu ordinaire de regarder la difficulté d'un élève singulier autrement qu'au travers de ses difficultés d'apprentissages scolaires. Cette stratégie du déplacement du regard du maître ordinaire en l'invitant à prendre en compte l'histoire d'un élève semble être une constante du métier, susceptible d'être qualifiée de geste professionnel particulier du maître E. « *Ça a changé le regard [de la maîtresse] sur lui, parce qu'elle était persuadée qu'il n'avait pas de mémoire, elle s'acharnait à le faire mémoriser et en fait, partant de ça, elle a changé de stratégie.* » (ECC1, lg 214-215)

Le maître E prend en compte la difficulté propre à un élève et instaure un détour permettant une autre forme de temporalisation : « *Oui, mais moi par exemple, sur le court terme des fois, je... prends le panel de lecture d'un élève de CP, bon il est en difficulté, ça traîne ou autre, il a du mal à entrer dans la combinatoire, il n'arrive pas à suivre ou autre, qu'est-ce que je fais ? Je fais quelque chose que la maîtresse, elle, n'apprécie pas spécialement mais je sais que je l'aiderai pour le début de la lecture, il la déchiffre, lui, sa lecture, seul ! Je ne suis pas sa maman donc c'est pas la mère qui lit, peut-être est-ce que c'est trop long... Je prends le temps de passer un quart d'heure, vingt minutes à ce qu'il fasse l'acte de déchiffrer, de faire l'effort d'y rentrer dedans, pour qu'après, quand la maîtresse va le remettre devant, et qu'il puisse arriver à aller un peu plus vite dans le déchiffrage quoi, et là je suis dans la réussite rapide, c'est ce que je fais parce qu'il*

faut qu'il ait des moments de réussite dans la classe quoi ! Absolument ! » (ECC4, lg 491-499). Dans cet extrait, le maître E montre qu'il déborde du temps imparti à la classe pour permettre à l'élève de se (re)synchroniser avec le temps de la classe. Les régulations du maître E portent en grande partie sur la conjugaison des temporalités.

Ainsi, dépassant une simple recherche de compromis entre des temporalités apparemment incompatibles, les maîtres E conjuguent les temps des partenaires soit en utilisant un temps supplémentaire pour permettre à l'enfant d'acquérir les notions dans le temps imparti par le maître de la classe, soit en renvoyant à l'histoire de l'enfant pour que le maître de la classe déplace son regard. De cette manière, les maîtres E permettent la construction d'une histoire commune pour que les temporalités puissent coïncider dans l'unité fonctionnelle de la classe. Cette conjugaison des temporalités utilise le détour comme outil, traduisant la transposition d'un geste professionnel acquis en perspective d'une aide directe à l'élève aux situations d'aide collective et indirecte.

Conclusion

L'étude a permis de mettre à jour les différentes tensions liées aux interactions des différentes temporalisations, qu'elles soient liées au Je (personnelle), au Nous (conjoncturelle), au On (structurelle). Mais qu'elles soient structurelles, interindividuelles ou conjoncturelles les différentes temporalisations des unités fonctionnelles dans les pratiques collaboratives impactent l'espace de la prise en charge de la difficulté scolaire, et vont bien au-delà d'une simple question de durée, de temps métré de prise en charge, en France celle des deux heures hebdomadaires d'aide personnalisée, par exemple. Un temps organisationnel est contraignant, il a des logiques temporelles qui prescrivent et organisent l'activité. En situation de pratiques collaboratives, ces logiques s'affrontent et semblent être une des tensions majeures révélées par l'analyse des situations observées. Les différentes temporalisations trouvent leurs points de butée dans les textes de cadrage de la prescription, mais aussi dans la manière dont sont investies les missions dans les unités fonctionnelles. Si on ne garde que la temporalisation initiée par les prescriptions on ne saurait prendre en charge la résolution de la difficulté scolaire. Autrement dit, il ne suffit pas de donner du temps à la prise en charge si on ne prend pas en compte les différentes temporalités en présence. Enfin, ces nouveaux espaces de travail appellent de nouvelles approches en termes de recherche en éducation qui, jusqu'à présent, ont plutôt fonctionné autour de la classe ou de l'établissement (Marcel, Piot & Dupriez, 2007). Les pratiques collaboratives sont une composante nécessaire à prendre en compte dans la compréhension des pratiques enseignantes. Prendre en compte les pratiques collaboratives dans l'analyse des pratiques enseignantes est indispensable pour comprendre les décisions qui sont prises pour l'élève. Dans le cadre de la structuration d'un champ de recherche sur la difficulté scolaire, cette proposition est d'autant plus importante si on ne veut pas créer un point aveugle, qui serait tout aussi préjudiciable à la recherche qu'à la formation et aux pratiques.

Bibliographie

CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil.

FOUCAULT M. (2002), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

GOIGOUX R., MARGOLINAS C. & THOMAZET S. (2004), « Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle », *Bulletin de psychologie*, n°57(469), pp.65-70.

HAMELINE D. (1993), « Claparède », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n°23(1-2), pp.161-173.

HEIDEGGER M. (1927), *L'être et le temps*, Paris, Flammarion.

JAMOUS H. (1969), *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, CNRS.

KARSENTI T. & SAVOIE-ZAJC L. (Eds.) (2004), *La recherche en éducation, étapes et approches*, Sherbrooke, Editions du CRP.

LANDRY C. (1994), « Emergence et développement du partenariat en Amérique du nord », *Ecole et entreprise : vers quel partenariat ?*, C. Landry & F. Serre (éd.), Québec, Presses Universitaires du Québec, pp.7-27.

LEPLAT J. & HOC J.M. (1983), « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *L'analyse du travail en psychologie ergonomique, Tome I*, J. Leplat (éd.), Toulouse, Octarès, pp. 47-60.

LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.

LESAIN-DELABARRE J.-M. (1999), « Partage, Convergence et démocratie : difficultés du partenariat », *NRAIS* n°6, pp.139-152.

LESAIN-DELABARRE J.-M. (2001), « L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale », *Revue française de pédagogie*, n°134, pp.47-58.

MARCEL J.F., PIOT T. & DUPRIEZ V. (à paraître), « Entre la classe et l'établissement, un entre-deux scientifique à explorer et à structurer », *Travail et Formation en Education (TFE)*.

MARTINAND J.-L. (2000), « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », Conférence de clôture du colloque AECSE/CREFI, *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* (oct. 2000), Université Toulouse le Mirail. CD-Rom.

MERINI C. & PONTE P. (2008), « La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques », *Savoirs*, n°16.

MERINI C., THOMAZET S. & PONTE P. (2011), « De la position du maître E à ses rôles de partenaire : vers une cartographie des pratiques collaboratives », *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, L. Portelance, C. Borges & J. Pharand, (éd.), Québec, Presses universitaires du Québec.

MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Edition du Seuil.

MORSE J.M. (1995), « The significance of saturation », *Qualitative Health Research*, n°5(2), pp.147-149.

PONTE P. (2004), *D'hier à aujourd'hui il y a demain*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest La défense.

SFEZ L. (1981), *La critique de la décision*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.

VYGOTSKI L.S. (1925/1994), « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement » (Trad. de F. Sève), *Société française*, n°50, pp.35-47.

Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires

Laëtitia Progin Romanato
Monica Gather Thurler¹

Résumé

Dans un collectif tel que l'établissement scolaire, si chaque collaborateur² organise son propre travail, les directeurs ont un pouvoir particulier pour influencer le travail de leurs collaborateurs : celui de le prescrire voire, en partie, de structurer et de déléguer certaines tâches. Nous nous intéressons dans le cadre de cette contribution à la manière dont les directeurs d'établissements scolaires de deux cantons suisse-romands tentent d'influer sur les pratiques et l'organisation du travail existantes à partir d'une perception de leur activité de leader qu'ils auront construite en articulant trois éléments constitutifs : l'exégèse personnelle de leur rôle, leur analyse des compétences individuelles et collectives de leurs collaborateurs (enseignants, secrétaires, concierge, etc.), ainsi que leur appréciation de la culture organisationnelle de l'établissement qu'ils dirigent.

Dans l'Etat fédéraliste et plurilingue qu'est la Suisse, l'école se caractérise par son fort ancrage local, cantonal et régional. L'organisation décentralisée de la scolarité constitue pour la majorité des citoyens une réponse appropriée aux différences culturelles de leur pays plurilingue et aux traditions scolaires de leurs régions. Dans ce paysage soucieux du maintien de sa diversité, quelques dispositions communes ont été limitées à quelques points essentiels (âge d'entrée à l'école, durée de la scolarité obligatoire), mais sont en train de s'étoffer suite à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Le concordat HarmoS a été élaboré par la Conférence des directeurs cantonaux d'instruction publique (CDIP). Il a été conclu en 2006 et est entré en vigueur en 2009. En adhérant au concordat, les cantons s'engagent à prendre plusieurs mesures de lutte contre l'échec scolaire et de contrôle de l'efficacité et/ou de l'équité de leur système d'enseignement, sur l'échelon de l'instruction de base en particulier : révision et standardisation des plans d'études, accent mis sur l'inclusion, renforcement de l'autonomie des établissements et de la participation des parents, professionnalisation et tertiarisation de la formation des enseignants et des directions d'établissements scolaires, multiplication des évaluations institutionnelles, etc.

Comme c'est le cas sur le plan international, le système éducatif suisse est en train de conduire une réforme qui consiste à définir des exigences centrales quant aux « outputs » (standards, socles, profils, référentiels de compétences) et à introduire des macro-régulations par une évaluation externe des acquis. En même temps, une certaine autonomie (variable selon les cantons) est attribuée aux établissements scolaires pour définir les démarches, méthodes, modalités, procédés, la gestion des moyens, etc. pour atteindre les buts. Cette régulation se caractérise, entre autres, par le passage d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition des comptes par les acteurs concernés, ainsi que par le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, de l'établissement scolaire « exécutant » à

¹ Laëtitia Progin-Romanato et Monica Gather-Thurler, membres du Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE), Université de Genève.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, etc.

l'établissement désormais appelé à se constituer en collectif professionnel, à même de se donner une organisation du travail plus favorable au développement de nouvelles pratiques (Paquay, 2005). Une nouvelle occasion est ainsi offerte aux établissements scolaires pour dépasser la structuration cellulaire en classes, filières et degrés, le découpage de l'espace et du temps en grilles-horaires, les leçons, séquences didactiques, chapitres du manuel, plans de travail qui constituent le quotidien scolaire, de replacer la mauvaise utilisation et la fragmentation excessive des ressources matérielles et humaines par une nouvelle conception, plus souple et différenciée des espaces-temps de formation (Perrenoud, 2005, 2011).

Pour répondre aux défis sociétaux, on vise donc non seulement à transformer les curricula mais, également à faire évoluer les modalités de travail des enseignants et membres de direction, ce qui comporte des incidences quant à la manière de définir le « profil attendu » des acteurs concernés. En lien avec ce qui précède, la CDIP a ainsi édicté en 2009 un « profil » pour les formations de responsable d'établissements scolaires³, qui accorde une part importante aux compétences de leadership *pédagogique* :

- assurer la mise en place de conditions générales propices à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- favoriser une bonne coopération professionnelle ;
- pourvoir à une évaluation régulière et à la formation continue des collaborateurs et gérer les ressources humaines en anticipant les besoins ;
- prendre et appliquer des mesures basées sur des évaluations afin de favoriser le développement de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de la collaboration, ainsi que la réalisation des objectifs des plans d'études et des programmes de développement scolaire.

Les directeurs sont interpellés, dans la manière dont ils perçoivent et exercent leur métier et, notamment, encouragés à davantage influencer sur les pratiques pédagogiques au sein de leur établissement scolaire. Instruits par l'expérience, ils sont en même temps nombreux à affirmer qu'ils ne pourront assurer leur mandat qu'à condition de disposer des marges d'autonomie nécessaires pour explorer de nouvelles modalités organisationnelles internes et offrant suffisamment de flexibilité pour, d'une part, répondre aux besoins existants et, d'autre part, tirer le meilleur profit des moyens et compétences présents.

Dans le cadre de cette contribution, nous tentons de répondre aux deux questions suivantes : comment, aujourd'hui en Suisse romande, les directeurs d'établissements scolaires tentent-ils d'influer sur les pratiques et l'organisation du travail existantes ? Comment articulent-ils, dans leur exégèse personnelle de leur rôle, leur analyse des compétences individuelles et collectives de leurs collaborateurs (enseignants, secrétaires, concierge, etc.), ainsi que leur appréciation de la culture organisationnelle de l'établissement qu'ils dirigent ?

Dans la première partie, nous présentons brièvement notre terrain d'enquête et la méthodologie de récolte des données. Dans la deuxième partie, nous décrivons comment la conception du leadership pédagogique des directeurs genevois et vaudois évolue selon leur expérience du réel, c'est-à-dire de la manière dont ils parviennent – ou non – à exercer une réelle influence sur la manière dont l'enseignement/apprentissage est pensé et géré au sein de l'établissement scolaire. Dans la troisième partie, nous mettons en exergue les leviers grâce auxquels les directeurs interrogés comptent articuler leadership pédagogique et distribué dans le but d'inscrire progressivement leurs établissements scolaires dans une dynamique de développement qui leur permettra de devenir, à moyen ou à long terme, des communautés professionnelles d'apprentissage.

³ CDIP (2009), Profil pour les formations complémentaires de responsable d'établissement scolaire. Disponible sur internet : <http://www.edk.ch/dyn/16477.php>. A noter que la CDIP emploie le terme générique « responsable » pour désigner toutes les personnes assumant une fonction dirigeante dans un établissement scolaire du territoire suisse. En Suisse Romande, on parle plus volontiers de « directeurs ».

1. Terrain et méthodologie d'enquête

Nos analyses ont été réalisées à partir de données récoltées en Suisse Romande entre 2008 et 2010 dans trois contextes de recherche complémentaires : une recherche doctorale sur le métier émergent des nouveaux directeurs d'établissements scolaires primaires nommés en 2008 dans le Canton de Genève⁴, qui a été conduite sur la base d'une observation intensive du travail réel auprès de deux directeurs novices genevois ; une enquête romande subventionnée par le Fonds national suisse de la recherche et entreprise par le Collectif de recherche CADRE⁵ auprès de 42 directeurs d'établissements primaires et secondaires dans les cantons de Genève et de Vaud ; enfin, des observations participantes que nous avons effectuées durant les journées de formation du programme romand de formation FORDIF⁶ et, plus spécifiquement, durant les moments où les participants ont été invités à s'exprimer sur la manière dont ils tentent d'intervenir sur les pratiques et de transformer leur établissement scolaire en communauté apprenante.

Nos analyses s'inscrivent dans l'approche qualitative développée par Huberman et Miles (2003), qui préconise un va-et-vient entre recueil et analyse des données, et s'inscrit dans le courant heuristique de la théorie fondée, c'est-à-dire le développement de la théorie par une familiarisation progressive avec la réalité et avec sa construction par les acteurs (Glaser & Strauss, 1967). Autrement dit, nous partons du principe que le travail réel des directeurs est en étroit rapport avec la manière dont ils construisent leur représentation de leur travail et que ce travail ne peut être saisi, ni compris, sans tenir compte des interdépendances fortes qui existent entre celui-ci, le contexte (culture de l'établissement, dynamiques socio-politiques, etc.) dans lequel il se situe et les rapports professionnels que les directeurs entretiennent avec les autres auteurs impliqués.

Le corpus de données constitué dans les deux premiers contextes de recherche évoqués provient dans un premier temps d'entretiens compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 2006) conduits auprès de chacun des directeurs de l'échantillon. Dans le but de capter leur travail réel au-delà de leurs propres descriptions, trop souvent lacunaires et incomplètes (Barrère, 2004), nous avons réalisé durant un deuxième temps des observations *in situ* selon la technique du *shadowing*.⁷ Nous avons ainsi observé dix-huit directeurs scolaires durant une semaine entière de travail et participé à une nouvelle série d'entretiens compréhensifs, dans une perspective de confrontation. Plus de deux tiers des répondants ont participé aux focus-groups organisés dans le but de présenter et de faire valider les premiers résultats émanant des analyses effectuées. La totalité des entretiens et échanges ont été enregistrés, transcrits et codés à l'aide du logiciel NVivo 8.

Les observations participantes effectuées lors de journées de formation FORDIF ont été conduites dans leur majeure partie par les auteures de cette contribution, qui assurent une grande partie des enseignements concernant le leadership dans les établissements scolaires. Une bonne partie des répondants des deux premières enquêtes a participé à cette formation qui vise, parmi d'autres objectifs, l'articulation entre un leadership pédagogique et une organisation

⁴ Thèse de Laëtitia Progin intitulée *Devenir chef d'établissement, le désir de leadership à l'épreuve de la réalité : enquête sur l'entrée dans un métier émergent*, réalisée sous la direction de Monica Gather Thurler.

⁵ CADRE : Collectif d'analyse du travail réel des chefs d'établissements scolaires et socio-sanitaires en Suisse Romande constitué par une dizaine de chercheurs appartenant à trois Hautes Ecoles de la Suisse Romande : Haute école pédagogique de Vaud, Haute Ecole de travail social de Genève, Université de Genève. L'enquête a été effectuée auprès de 62 directeurs, dont 42 directeurs d'établissements primaires et secondaires (CADRE, 2011).

⁶ FORDIF : Formation des directions d'établissements de formation, à laquelle ont pris part 340 membres d'équipes de direction entre 2008 et 2010. Site Internet : www.fordif.ch/.

⁷ Cette technique d'enquête consiste pour le chercheur à suivre le sujet « comme son ombre » durant une période plus ou moins longue, afin d'examiner ce qu'il fait réellement au quotidien, et donc non seulement ce que son rôle lui prescrit de faire (Pickering, 1992). Durant cette période de *shadowing*, le chercheur peut inviter le sujet à clarifier certaines observations, ce qui nous a permis de récolter des données détaillées, d'avoir accès aux dimensions triviales ou banales du travail qui sont difficilement accessibles par d'autres formes de recherche (McDonald, 2005).

du travail scolaire qui parvient à mieux prendre en compte et à valoriser les ressources humaines existantes.

La recherche a été conduite auprès de directeurs provenant de cantons romands qui présentent certes des différences historiques, identitaires et organisationnelles importantes, mais qui, à cause de leur adhésion au concordat HarmoS, évoluent désormais dans une perspective coordonnée.

2. Le leadership pédagogique : conséquence de l'expérience du réel

D'une manière générale, nous avons identifié une certaine ressemblance entre les représentations de leurs rôles et de leurs responsabilités chez les directeurs *débutants*. Par conviction ou par identification avec leurs charges, ils affirment presque d'une seule voix

souhaiter « *jouer le rôle de chef d'orchestre qui œuvre en faveur d'une harmonisation des pratiques* » et dans le sens d'une « *amélioration des processus d'enseignement/apprentissage* ». En recentrant l'attention des enseignants sur la nécessité de prendre en compte les différents besoins des élèves et sur la nécessité de développer des dispositifs pédagogiques mieux à même de répondre à l'indispensable individualisation des parcours d'apprentissage, les directeurs débutants espèrent tous contribuer à la lutte contre l'échec scolaire et au développement de la qualité du système.

Quelque temps après leur entrée en fonction, nos observations mettent cependant en évidence une évolution dans les discours des directeurs et dans la manière dont ils considèrent exercer leur leadership pédagogique. Pour une première catégorie de directeurs, il s'agit d'identifier les difficultés d'apprentissage des élèves et de mettre en place des mesures de soutien, en augmentant les heures d'appui ou en introduisant des devoirs surveillés. La manière dont ils comptent exercer leur leadership pédagogique se limitera ainsi progressivement à l'externalisation des régulations vers de tierces personnes (enseignants de soutien ou d'appui, engagement de personnels auxiliaires pour les devoirs surveillés, etc.). Certains s'assureront éventuellement qu'un minimum d'échanges ait lieu entre les intervenants externes et les enseignants titulaires, ou évalueront périodiquement l'efficacité de la mesure prise. Dans l'ensemble, la plupart des directeurs interrogés affirme toutefois « faire confiance » aux acteurs concernés et ne juge pas nécessaire de vérifier l'adéquation des régulations entreprises, dont l'ajustement sera éventuellement discuté au moment des évaluations certificatives.

Une deuxième catégorie de directeurs tente plutôt de convaincre et d'aider les enseignants titulaires à développer une organisation du travail scolaire différente et mieux appropriée à l'hétérogénéité des élèves : composition flexible des groupes d'élèves selon leurs besoins, dispositifs didactiques prenant en compte leurs différences de rythmes et niveaux d'apprentissage, meilleure coordination du travail des enseignants et des intervenants externes en fonction des priorités fixées et des compétences des uns et des autres.

« *Oui, alors, mes lignes de force seraient qu'on ait des axes communs sur la pédagogie qui soient reconnus, et qui ne soient pas implicites. Parce que, quand on discute avec des enseignants, ils ont toujours tendance à dire : oui, mais on le fait tous. J'aimerais qu'on le fasse tous mais ouvertement. J'aimerais qu'on puisse aborder un certain nombre d'aspects pédagogiques, par rapport à l'enseignement de la lecture, de manière commune. J'aimerais qu'on puisse développer des stratégies de soutien aux élèves en difficulté, aussi, qui soient reconnues par l'ensemble, mais qui ne soient pas des coups individuels, et qu'on soit dans une démarche d'école où on puisse dire : l'école s'inscrit, très clairement, dans cette démarche-là.* » (David, directeur d'établissement).

Il semblerait ainsi que l'externalisation du problème confirme le directeur dans son rôle de chef d'orchestre : organiser, gérer les mesures de soutien assurées par des tierces personnes. Cette deuxième catégorie introduit une dimension différente dans la mesure où le directeur incite les enseignants titulaires à s'interroger, à faire évoluer leur pratique pédagogique : au lieu de soigner

le symptôme de manière ponctuelle, il cherche à résoudre le problème de manière durable en intervenant sur le plan de l'organisation du travail et en incluant l'ensemble des acteurs impliqués dans un processus de développement collectif.

■ **Exercer un leadership pédagogique de manière marginale et transversale**

Nous avons demandé aux directeurs d'écrire sur des cartes les « dossiers » qui relèvent de leur responsabilité. L'approche de l'activité des directeurs à partir de cette notion de « dossier » est l'un des moyens que nous avons utilisés pour comprendre comment les directeurs structurent leur travail, quelles en sont ses composantes essentielles, quels sont les objets dans lesquels ils investissent une grande partie de leur temps, les problèmes qui les préoccupent, mais surtout comment ils parviennent à donner une unité et une continuité à des tâches dispersées dans le temps (Barrère, 2008). Notons à ce propos que la grande majorité des directeurs affirme que le leadership pédagogique compte parmi les aspects les plus importants et « nobles » de leur travail, mais que l'envahissement par les tâches administratives les empêche de lui consacrer l'énergie et le temps voulus.

Une première taxonomie établie à partir de nos analyses montre en effet que le grand nombre de dossiers traités ne laisse pas beaucoup de temps ni d'espace à l'exercice « frontal » d'un leadership pédagogique. La mention, très rarement faite, d'un « dossier pédagogique » montre en effet que l'action pédagogique du directeur s'exerce de manière « détournée », en marge d'actions à première vue centrées sur l'organisation du travail de leurs collaborateurs. Les directeurs agissent ainsi rarement comme des « pédagogues en chef », interviennent peu dans l'espace classe. Ils sont nombreux à affirmer qu'ils ont été rapidement amenés à faire le deuil d'une influence directe et immédiate sur les apprentissages des élèves.

« Je dirais qu'il y a deux aspects. Il y a le premier aspect qui est de passer du métier d'enseignant au métier de directeur, le métier d'enseignant où l'on est très actif pédagogiquement donc forcément que moi j'ai un deuil à faire de cette implication pédagogique directe avec les élèves parce qu'entre moi et les élèves maintenant j'ai un intermédiaire, c'est les enseignants. Et il faut que je respecte aussi cette position par rapport à eux et qu'ils se sentent aussi respectés dans cet intermédiaire. Donc il y a plein de moments où j'aurais envie d'agir pédagogiquement deci deçà, de suggérer, de faire quelque chose mais je peux plus le faire aussi librement parce que ça pourrait aussi être vécu comme une intrusion » (Martin, directeur d'établissement).

Si les directeurs interviennent peu dans les classes pour montrer le « bon geste professionnel », ils agissent plutôt en faisant sortir les professeurs de leurs classes. Les réunions collectives de travail convoquées dans le but de traiter des problèmes d'apprentissage de certains élèves, de discuter des besoins de formations collectives à venir, de négocier un futur projet d'établissement ou d'assurer son suivi, deviennent ainsi autant d'occasions que le directeur saisira pour exercer son influence sur le plan pédagogique. La plupart des directeurs exercent leur leadership pédagogique de manière « transversale », à travers les diverses activités et dossiers en cours. Lors du traitement de cas individuels d'élèves ou de professeurs, lors de la gestion de conflits de toutes sortes, ils n'hésitent pas à centrer le débat sur l'adéquation des pratiques pédagogiques et à inciter les enseignants à envisager de possibles améliorations ou changements. Certains affirment faire des visites de classes sans pour autant systématiquement compléter ces visites par des entretiens qui permettraient de discuter avec les professeurs observés des nécessaires et possibles remédiations sur le plan pédagogique et didactique. Il semblerait en effet que de nombreux directeurs – notamment d'établissements secondaires – se contentent d'une évaluation globale du climat de la classe et préfèrent déléguer la responsabilité du contrôle de la qualité des processus d'enseignement/apprentissage disciplinaires aux collaborateurs (doyens, représentants de disciplines) qu'ils jugent plus compétents. Ils exercent ou pensent pouvoir exercer leur influence pédagogique plutôt « dans les marges », souvent par voie détournée, et dans la plupart des cas pour régler un problème ponctuel. Ce constat renvoie à l'organisation du travail au sein d'équipes pédagogiques, où le leadership pédagogique est souvent exercé par des membres de l'équipe de direction qui ne jouissent pas réellement d'une position de pouvoir et d'autorité ou par des collaborateurs qui représentent une discipline d'enseignement sans que les responsabilités soient clairement définies. Il renvoie également à la problématique du contrôle

du travail des enseignants que les directeurs sont censés effectuer au sein de leurs établissements scolaires, mais qui se trouve souvent en contradiction, soit avec leur travail réel, soit avec leur conception idéalisée de l'exercice de leur fonction.

En dépit des nouvelles prescriptions, qui accordent aux directeurs le pouvoir d'agir sur les pratiques pédagogiques de leurs collaborateurs, certains directeurs sont de l'avis que leur rôle se limitera à moyen terme vers l'unique travail de gestion et d'exécution de mesures de contrôle imposées par le « haut », alors que d'autres perçoivent les évolutions en cours comme une transformation tout à fait intéressante de leur parcours professionnel et identitaire.

■ **Etre au courant, mettre au courant**

Selon de nombreux directeurs, la prise d'information représente les prémices de toute prise d'influence : pour pouvoir agir sur son milieu de travail et envisager des évolutions, le directeur doit tout d'abord observer son contexte de travail, les modes d'action des collaborateurs et le style général de l'institution. Trois types de prise d'information peuvent être distingués.

La première prise d'information correspond à de l'information pure, savoir en tout temps ce qui se passe d'inhabituel dans l'établissement afin d'en gérer le fonctionnement au jour le jour et de pouvoir réagir vite le cas échéant. Cette prise d'information, en quelque sorte préventive, n'est pas perçue comme un contrôle de la part des enseignants, entre autres grâce à l'aspect informel des discussions. Elle est par ailleurs relativement simple et factuelle, bien que nécessitant un investissement constant en temps et attention.

La seconde, plus sensible, est celle qui précède une tentative de prise d'influence, celle qui vise à tâter le terrain avant de proposer, ou non, un projet, de nouvelles pratiques ou encore une formation spécifique afin d'anticiper la façon dont ceux-ci seront accueillis. Ce type de prise d'information peut également prendre un aspect plus formel à travers un questionnaire ou des entretiens. On constate que cela se produit, entre autres, lorsqu'un directeur désire agir sur l'organisation interne de l'établissement, pour en améliorer l'efficacité ou remédier à un dysfonctionnement.

Quand j'ai vu que le problème resurgissait, j'ai moi-même créé deux enquêtes pour voir où étaient les insatisfactions. Il fallait savoir : est-ce que c'était les élèves difficiles dans les classes qui posaient le plus de problème ? A l'extérieur des classes ? Qui était jugé comme responsable de ces élèves difficiles ? Est-ce que c'était le service extérieur de l'école ? Est-ce que c'était les doyens ? Est-ce que c'était moi ? (Marc, directeur d'établissement).

La dernière prise d'information identifiée correspond à une enquête, au sens quasi-judiciaire du terme, et s'effectue généralement suite à un dysfonctionnement important, par exemple lorsque des parents lancent des accusations de manquement grave envers un enseignant. Le directeur est ici garant des règles institutionnelles et se doit de vérifier leur application. Il s'agit sans doute de la forme la plus difficile à vivre en ce qui concerne la prise d'information, car c'est parfois la cohésion de l'établissement qui risque d'être mise à mal, au travers des entretiens de service qui, étant donné leur nature officielle, ne sont généralement utilisés que lorsque les autres tentatives de communication ont échouées.

■ **Assurer la stabilité de l'établissement et le respect des règles institutionnelles**

Lorsqu'ils sont questionnés sur les aspects de développement de leur établissement, les directeurs répondent à trois niveaux distincts.

Au niveau pédagogique ou éducatif, en parlant des divers projets ou réformes à venir et concernant au premier chef les usagers de l'établissement et, à travers l'évolution des pratiques, les professionnels. Dans le domaine scolaire, cela concerne principalement les pratiques pédagogiques et l'organisation de la collaboration, avec, par exemple, la réattribution de

ressources pédagogiques à des élèves à besoins spécifiques ou la réorganisation de l'enseignement par décrochage. Naturellement, cette préoccupation est en premier lieu liée à leur désir d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage, qui reste leur mission principale. Pour y parvenir, ils ne souhaitent pas forcément prescrire les actions mais davantage les questionner.

« C'est que mon rôle à moi n'est pas de dire ce qu'on doit faire pédagogiquement dans une école, mon rôle à moi c'est de faire que l'école se questionne pédagogiquement, prenne des décisions, se rende compte qu'il y a certaines difficultés à certains endroits. Il m'appartient donc de trouver les moyens pour faire émerger ça, c'est pas moi qui vais dire là il y a une difficulté, mais amener, que les gens se posent les bonnes questions aux bons endroits et puis qu'on trouve des solutions, éventuellement dire ben voilà la ressource se trouve à tel endroit il faut aller chercher l'info là-bas, on la reprend. Mon rôle c'est ça maintenant, un rôle d'organisation de la pensée dans l'école » (Joséphine, directeur d'établissement).

Au niveau de la collaboration entre professionnels, à propos des rapports et dynamiques de travail ainsi que du climat général de l'établissement. On l'observe principalement dans les établissements où le directeur est nouvellement arrivé et où les rapports interpersonnels ne sont pas encore stabilisés. Cette période est considérée par de nombreux directeurs comme « à haut risque », car elle conditionnera fortement les relations de travail à venir, d'où leur tendance à mettre un accent particulier sur la mise en confiance de leurs collaborateurs. Leur objectif premier consiste à montrer qu'ils comptent agir comme des « cadres de proximité » qui exercent, certes, une fonction hiérarchique, mais qui, surtout, maintiennent des contacts étroits avec leurs collaborateurs.

« Moi, je suis quelqu'un qui est à l'écoute. J'ai un bon contact. Je ne suis pas le style de directeur dans sa bulle en haut, qu'on ne voit jamais, qu'on se demande ce qu'il fait. Ils me voient beaucoup sur le terrain, à la salle des maîtres même si je leur laisse des moments, mais j'apparais beaucoup. Et j'ai un contact très sympa, très fort avec les enseignants. » (David, directeur d'établissement).

Dans l'enseignement primaire genevois, où leur fonction a été créée en 2008, un certain nombre de directeurs a surtout investi une partie de son temps et de son énergie à construire un certain rapport de confiance avec des équipes qui craignaient que l'arrivée de « petits chefs » mette fin à leur autonomie professionnelle.

Au niveau du climat de travail, lorsque le directeur juge celui-ci peu satisfaisant. Des actions à ce sujet sont entreprises, dans certains établissements scolaires, lorsque le directeur juge que les dysfonctionnements existants risquent d'entraver la qualité de l'enseignement ou porter atteinte à certaines personnes. Il interviendra par exemple en cas de trop forte étanchéité et parfois rivalités entre certains groupes de disciplines, enseignants appartenant à des cycles ou degrés divers, membres de l'équipe de direction.

■ **Anticiper ou réguler de manière proactive**

La grande majorité des directeurs est particulièrement attentive à régler les petits dysfonctionnements le plus rapidement possible afin d'éviter toute dégradation de la qualité des pratiques pédagogiques. La principale difficulté de cette anticipation est qu'elle peut être perçue par les collaborateurs comme étant un contrôle pur et dur. Pourtant, dans l'optique d'une partie des directeurs, ce type de régulation est primordial : outre le mauvais exemple donné aux usagers et l'incohérence qui en découle, la crainte de voir le phénomène s'amplifier ou s'ancrer dans les pratiques les fait intervenir au plus tôt. Ce type de régulation passe principalement par une grande visibilité du directeur et de ses actions.

Afin de faire émerger ou de consolider une culture commune, certains établissements ont mis en place une charte ou un projet collectif qui explicite les valeurs et détermine un certain nombre de balises, décrit l'orientation actuelle et future des pratiques, à l'image de ce qui peut se faire en pédagogie institutionnelle. Lorsque ces documents ont été négociés et discutés avec l'ensemble

des professionnels, voire les usagers, ils donnent une certaine légitimité aux normes qui en découlent et le directeur pourra plus facilement y faire référence en cas de dysfonctionnements. Selon l'avis de nombreux directeurs, ces normes – certaines fois âprement négociées – sont généralement mieux acceptées et suivies que les injonctions émises par la hiérarchie, qui est jugée peu consciente des réalités locales. L'« art de diriger » revient ainsi à faire en sorte que l'élaboration de la charte ou du projet aille de pair avec un travail d'appropriation et de contextualisation des règles institutionnelles, ce qui permettra au directeur de ne pas se retrouver en porte-à-faux entre les enseignants et la hiérarchie. La charte lui donnera par ailleurs une certaine légitimité lorsqu'il sera amené à pointer des décalages entre les choix collectifs de l'équipe et certaines pratiques individuelles déviantes.

■ **Soutenir et favoriser le développement des compétences**

La plupart des directeurs encouragent et soutiennent toute démarche permettant d'améliorer la qualité des pratiques au sein de leur établissement. Sans chercher à imposer leurs orientations pédagogiques personnelles, ils privilégient néanmoins l'organisation de formations qu'ils jugent utiles au développement professionnel du corps enseignant.

« Je ne suis pas encore intervenu sur la façon d'enseigner le français ou les mathématiques. Je ne me sens pas forcément, non plus, apte à le faire. A mon avis, ce n'est pas mon point de vue qui doit s'imposer. Je peux peut-être dire : je suis étonné de la façon dont vous le faites, et puis on va travailler avec les services ad hoc pour trouver. Je ne me sens pas l'âme à la fois du super pédagogue, du super organisateur. Par contre, la plupart des informations transitent par moi, enfin, je suis au courant de beaucoup de choses, à moi d'essayer d'organiser quels soutiens pourraient être donnés à telle personne avec des besoins de formation. [...] Mais je ne me prétends pas à la fois formateur, et je crois qu'il faut faire attention à ça. [...] Je peux voir, être étonné, interrogé, et puis, à la limite, aller chercher la force là où il faudra, mais on ne peut pas tout mélanger. » (Sébastien, directeur d'établissement).

■ **L'influence, entre réel et désiré**

L'analyse des données montre que le travail réel des directeurs est dans une large mesure conditionné par des paramètres qui transcendent leur cahier des charges. Il ne se réduit en outre pas à ce qu'ils font, mais inclut tout ce qu'ils pensent devoir faire, soit en fonction des attentes des autres (leur hiérarchie, leurs subordonnés, leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre conception du rôle.

Pour mieux comprendre cette dynamique, il s'avère utile de s'intéresser à leur « idéal du travail », à leur « imaginaire du rôle », en particulier à leur manière d'appréhender la fonction de conduite, de guidage, de leadership, de tout ce qu'ils sont supposés assumer, dans leur propre imaginaire, mais également dans celui de leur hiérarchie, de leurs collaborateurs et de leurs pairs. Au vu des principales aspirations des directeurs observés (fonder et légitimer leur autorité, pratiquer une gestion participative, assurer une politique de l'information et de la communication efficace et acceptée par tous les acteurs concernés, être loyal envers l'institution qui les emploie tout en prenant en compte les besoins de leurs subordonnés, maintenir et si nécessaire rétablir l'image de leur établissement, parvenir à exercer de l'influence), il semblerait que la responsabilité des aspects proprement pédagogiques – par exemple, la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement/apprentissage de qualité, le suivi de la progression des élèves et la détermination des mesures de soutien – soit largement laissée à l'initiative des enseignants. En même temps, les compétences spécifiques qui permettent de juger la qualité de leur mise en œuvre sont considérées, selon les personnes interrogées, comme une source importante de leadership (et de légitimité).

D'une manière générale, les directeurs semblent mettre un accent particulier sur leur rôle de *soutien* aux enseignants. Cela est d'autant plus marqué dans l'enseignement primaire genevois, où la majorité des directeurs sont eux-mêmes issus de l'enseignement et ont connu, durant leur

parcours professionnel, un fonctionnement d'équipes relativement autonomes, qui continuent à valoriser le principe de la gestion participative. Ce vécu se ressent fortement lors des entretiens avec de nombreux directeurs qui expriment leur désir de jouer le rôle de soutien, voire de protection, auprès de leurs subordonnés.

3. Les leviers d'une nouvelle organisation scolaire

La recherche et les enquêtes internationales ont montré que les initiatives engagées pour améliorer la qualité des systèmes d'enseignement sont largement conditionnées par des variables *externes* à l'école : traditions nationales et locales, contraintes géographiques et économiques, organisation et rapports de force politiques, marché des diplômés et du travail, mentalités collectives vis-à-vis du savoir, des hiérarchies culturelles et sociales, etc. Mais elles attestent aussi (Draelants & Dumay, 2011 ; Gather Thurler, 2000) du fait que l'évolution de l'organisation *intérieure* de chaque établissement scolaire dépend de la manière dont ses acteurs parviennent à identifier et à exploiter leurs marges d'autonomie, à explorer de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage et à développer, interactivement, leur compétences professionnelles de manière à dépasser l'organisation sociale en la réinventant et, finalement, à atteindre les objectifs visés. Le dernier rapport PISA (OCDE, 2011) souligne à ce propos que parmi les systèmes éducatifs les plus performants, nombreux sont ceux qui ont abandonné des environnements bureaucratiques pour adopter des structures dans lesquelles les « personnels de première ligne » ont nettement plus d'emprise sur l'affectation des ressources, le déploiement des ressources humaines et, enfin, sur l'organisation du travail et ses procédures. Dans ces systèmes, la direction et les enseignants collaborent étroitement pour mettre en œuvre les pratiques qu'ils jugent efficaces, éprouvent sur le terrain les approches pédagogiques qu'ils conçoivent pour confirmer leur pertinence et s'auto-évaluent pour déterminer leur efficacité, voire les régulations qui s'imposent.

Nos propres travaux empiriques (Gather Thurler & Maulini, 2007 ; Progin & De Rham, 2009) semblent indiquer que les politiques de modernisation ne peuvent produire les effets escomptés qu'à condition de s'accompagner d'une double action, pédagogiquement résolue et politiquement soutenue dans la durée : une action *innovante* portant sur *l'organisation objective du travail scolaire* (et sur le travail produisant cette organisation), qui reste encore trop souvent un enjeu caché des réformes éducatives ; une action de *diffusion et d'appropriation de l'innovation*, qui tient compte des *attentes et des représentations subjectives* des acteurs ordinaires quant aux objectifs de l'enseignement fondamental et aux meilleurs et plus justes moyens de faire apprendre tous les élèves.

Bien que la majorité des directeurs interrogés adhèrent à l'idée qu'il leur appartient de contribuer à la mise en œuvre des réformes en cours, ils sont en même temps nombreux à souligner que les transformations visées ne peuvent être introduites ni par décret, ni uniquement par des actions de formation, mais exigent une profonde révision de l'organisation du travail existante. En même temps, ils soulignent que la redistribution des responsabilités et des pouvoirs est à réaliser de manière prudente et en prenant le temps nécessaire, de manière à ne pas éveiller la rébellion de la part des enseignants qui craignent du surtravail et une augmentation du contrôle. Ils évoquent une série de leviers et d'obstacles qui leur facilitent ou compliquent la tâche.

■ **Les corsets de la bureaucratie**

Bien que la plupart des directeurs interrogés se perçoivent comme serviteurs de l'Etat qui les emploie, leur rôle d'interface entre la hiérarchie et le terrain les amène rapidement à prendre conscience que les règlements ne peuvent pas s'appliquer dans tous les cas de figure et se trouvent ainsi pris dans des contradictions subjectives entre plusieurs manières d'interpréter les règles établies. Ceci d'autant plus qu'ils peuvent être amenés à trancher entre prescriptions et moyens alloués (« faire mieux avec moins »), entre prescriptions et organisation du travail

existante au sein de l'établissement, entre discours institutionnels et pratiques du management, entre ce qu'ils veulent faire ou croient devoir faire et leur perception des risques ou des dégâts que cela pourrait entraîner.

Citons à titre d'exemple la décision de regrouper plusieurs sites dans un établissement unique, pour que celui-ci atteigne une masse critique. Certains directeurs ont conservé leur poste, alors que d'autres sont devenus adjoints des premiers. Il y a choc de cultures, puisqu'on oblige des entités à coexister alors qu'elles avaient construit et conservent au-delà de la fusion une identité, des valeurs, des conceptions du rôle de l'école, de la sélection ou de certaines pratiques très diverses. Cette configuration crée une épreuve spécifique pour les directeurs concernés : on leur demande de fédérer les composantes réunies sous leur responsabilité. Ils le souhaitent aussi, mais ont en même temps peur d'apparaître comme des traîtres à l'égard du site dont ils étaient jusqu'alors le directeur, ou comme des adversaires aux yeux du nouveau responsable. Il en résulte qu'ils n'osent pas vraiment interroger les pratiques et l'organisation existantes, optent pour une « co-habitation pacifique » entre deux ou plusieurs conceptions, voire acceptent des compromis « mous » satisfaisant l'ensemble des parties mais peu favorables aux questionnements et au changement.

Citons un autre exemple d'actualité, concernant les directeurs censés assurer la mise en œuvre des nouveaux plans d'études. Certains sont conscients que cette mise en œuvre ne pourra produire des effets majeurs qu'à condition d'investir beaucoup de temps et d'énergie dans un travail collectif d'envergure qui permettra d'interroger et de planifier les changements requis par rapport à leur utilité et urgence, de redéfinir les responsabilités en fonction de compétences et besoins identifiés, parfois de reconfigurer les classes en espaces-temps mieux adaptés aux besoins des élèves. Or, ce travail collectif ne pourra être réalisé sans aménager les temps de travail collectif, sans reléguer au deuxième plan certaines autres priorités, sans créer plus de transparence sur les pratiques des uns et des autres, sans susciter des interrogations concernant l'adéquation des évaluations ou décisions de soutien pour certains élèves, ce qui risque de préprogrammer autant de tensions internes, avec les délégués syndicaux, avec divers partenaires et, certaines fois, avec la hiérarchie.

On s'aperçoit ainsi comment les structures existantes, les exigences souvent contradictoires selon les groupes d'acteurs constitués, leurs propres modèles mentaux (Argyris & Schön, 2002), les injonctions parfois paradoxales des autorités (changer sans susciter des vagues) et parfois une prudence acquise au gré d'expériences douloureuses empêchent certains directeurs d'aller au bout d'une dynamique dont ils perçoivent pourtant bien la nécessité.

Alors qu'ils sont nombreux à évoquer la manière dont le « corsetage » bureaucratique les empêche de faire leur travail de la manière dont ils le souhaiteraient, ils évoquent aussi, non sans dérision, la manière dont ils entrent malgré eux dans le moule, plus souvent par peur d'affronter la complexité que par goût du confort, par manque de temps pour ouvrir un nouveau chantier que par légèreté.

■ **Les amorces et les freins de la prise en compte d'un leadership distribué**

Les directeurs de notre échantillon cherchent tous du soutien auprès de leurs collaborateurs les plus proches pour mener à bien et à terme leurs projets pédagogiques.

« ...le directeur qui veut autoritairement tout décider ou tout faire tout seul il ne va pas vivre longtemps, il va sûrement devoir arrêter. [...] un directeur qui veut quand même une vie agréable, qui ne veut pas avoir un ulcère à l'estomac ou pas dormir, il doit apprendre à composer et à avoir un peu les maîtres avec lui. Il ne peut pas en permanence aller à l'encontre des maîtres » (Sophie, directrice d'établissement).

Ils sont nombreux à insister sur l'utilité des réseaux « multi-professionnels » composés de professionnels de l'enseignement, de travailleurs sociaux et de la santé, psychologues, etc., qui

permettent de résoudre les nombreux problèmes d'ordre pédagogique, de gestion de la violence, de relations avec les parents, etc., en faisant appel aux compétences individuelles et spécifiques de chacun des acteurs impliqués.

« Je m'en sors seulement quand on se met plusieurs autour de la table en disant c'est pas notre problème, c'est le problème de tout le monde et il faut qu'on réfléchisse ensemble. Ce n'est pas facile mais c'est le seul moyen. Et puis après tout le monde donne un petit peu quoi, c'est vraiment la solidarité qui joue après » (David, directeur d'établissement).

Cependant, tout en cherchant à bien s'entourer et tout en admettant que la résolution des problèmes devrait s'inscrire dans une démarche collective et tenant compte des apports et des compétences de leurs collaborateurs, les directeurs évoquent surtout leurs difficultés à déléguer, à reconnaître le fait qu'ils ne peuvent pas à eux seuls assurer le pouvoir de décision et d'action. Parmi les arguments les plus fréquemment avancés se trouve le refus de déléguer à d'autres une responsabilité qui est la leur. S'ils sont plusieurs à exprimer le souci de ne pas surcharger leurs collaborateurs, d'autres – et ce sont les plus nombreux – sont de l'avis qu'ils sont *in fine* censés assumer leurs *responsabilités* (raison la plus fréquemment invoquée).

« Donc là moi je pense dès qu'on accepte une fonction telle que celle-là [directeur d'établissement] il faut accepter cette responsabilité. Je ne pense pas que c'est partageable, ou alors, enfin dans le sens dans lequel je définis la responsabilité, ça veut dire qu'on essaie de diluer sur les autres ce que nous on devrait en réalité assumer » (Philippe, directeur d'établissement).

S'y ajoute que la majorité des directeurs interrogés ne sont pas toujours certains que leurs collaborateurs possèdent réellement les compétences nécessaires ou la légitimité requise pour assumer certaines responsabilités.

« Nous, on travaille en tant que directeur avec des adjoints pédagogiques dans chacun des sites que l'on dirige [...]. Le niveau de ces personnes-là induira, finalement, la tranquillité avec laquelle je pourrai déléguer certaines responsabilités » (Nicolas, directeur d'établissement).

Ils sont en outre nombreux à affirmer qu'ils font leur possible pour amortir l'impact que peuvent avoir les diverses directives venant « d'en haut » sur leur personnel, pour éviter que les décalages entre les routines existantes et les futures exigences ne soient trop clairement identifiés et fassent éclater des conflits d'intérêt et/ou de pouvoir. Ils sont pourtant conscients qu'ils ne saisissent pas suffisamment les occasions qui leur sont offertes pour marquer une véritable rupture avec les pratiques existantes, pour engager leurs collaborateurs dans une démarche collective qui permettra à chacun d'eux d'exercer plus formellement un leadership déjà préexistant de manière informelle, tel que le suggère le concept de leadership distribué décrit Spillane, Halverson & Diamond, 2009.

Malgré la compréhension qu'ils manifestent par rapport aux collaborateurs qui peinent à accepter les prescriptions émises par les décideurs politiques, les directeurs interrogés acceptent en même temps difficilement que leur propre vision, leurs propres aspirations se heurtent à un manque d'investissement de la part de ceux-ci. La difficulté à mobiliser leurs collaborateurs, à les rassembler autour d'un projet d'établissement et à parvenir à construire une vision commune est sans aucun doute vécue comme l'un des aspects les plus éprouvants de leur quotidien. Cette difficulté est d'ailleurs d'autant plus mal vécue et moins facile à surmonter qu'il s'agit d'exercer de l'influence sur une équipe dispersée sur plusieurs sites ou composée de professionnels de plusieurs disciplines, comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire.

S'ils sont nombreux à reconnaître qu'il conviendrait de revoir « de fond en comble » l'organisation du travail existante pour redistribuer les devoirs et responsabilités, ils reconnaissent aussi qu'ils ont peur de toucher aux acquis construits au long d'une longue histoire commune et de mettre en question une identité collective synonyme d'équilibre et de paix sociale.

« Alors, l'autre problématique : quand on a envie de faire quelque chose, et puis qu'on est directeur, c'est que même si on a envie de le faire nous, ça veut pas dire que le corps enseignant ait envie de le faire. [...] Voilà, des établissements à une seule classe, ce serait parfait pour faire vraiment ce qu'on veut ! Sinon c'est toujours un compromis avec l'équipe. D'autant plus qu'en tout cas pour moi, je vis ça comme ça, mais je pense que c'est le cas pour tous les directeurs, on est des éléments ajoutés à l'équipe. On est passé de la cooptation qui a fait émerger des envies d'équipe à une situation où le directeur il est simplement ajouté à l'équipe. Alors soit il est administratif et puis il fait son travail au niveau administratif, mais s'il veut avoir un rôle pédagogique, ce n'est pas facile d'amener des idées » (Sébastien, directeur d'établissement).

Ce qui précède montre que l'exercice d'un leadership pédagogique en milieu scolaire exige, plus encore que dans n'importe quel groupe social, l'acquisition d'une forme d'*expertise pratique* en matière de pouvoir partagé : pouvoir de déléguer, pouvoir de permettre à l'autre de formaliser un leadership informel, pouvoir de laisser autrui prendre des décisions à sa place, pouvoir de réagir adéquatement par rapport à la réalité d'un leadership distribué, en tentant d'agir sur les modalités de distribution dans l'objectif d'améliorer l'organisation du travail et, par conséquent, l'efficacité du travail pédagogique fourni par les uns et les autres. Or, dans les métiers de l'humain, cette réalité du pouvoir est généralement mal perçue, mal vécue, insuffisamment approfondie et trop souvent dénoncée pour des raisons idéologiques dans la tradition anti-autoritaire, ou facilement relativisée, niée, justifiée par les acteurs impliqués et enfermés par leurs propres ambivalences. Les quelques exemples que nous venons de présenter semblent indiquer qu'il ne suffit pas d'inscrire le leadership pédagogique dans les cahiers des charges des directeurs, mais qu'il est urgent de les former aux implications d'une mission qui peut certes représenter un défi intéressant, mais qui exige le développement de nouvelles compétences professionnelles – tant individuelles que collectives (Le Boterf), qui font encore largement défaut dans la plupart des établissements scolaires.

Conclusion

Les changements que les systèmes éducatifs tentent de mettre en œuvre exigent de la part des acteurs impliqués bien davantage qu'une mise en œuvre pure et simple d'une série de prescriptions formulées dans les divers textes officiels, dont les plans d'études, cahiers de charge, référentiels de compétences. Dans un processus qui vise à renforcer l'autonomie des établissements scolaires, il est important de concilier plusieurs logiques qui orientent actuellement les gouvernances modernes : standardisation des exigences, négociation des modes de régulation entre partenaires concernés, constitution des établissements scolaires en communautés professionnelles et apprenantes. La troisième logique reste prioritaire, mais elle ne pourra aboutir qu'à condition que les directeurs parviennent à comprendre – et à faire comprendre à leurs collaborateurs – qu'ils ne sont pas les seuls à pouvoir, devoir assumer la responsabilité du changement des pratiques pédagogiques, mais qu'il convient à renégocier et à redéfinir l'ensemble des droits et obligations des acteurs impliqués.

Bibliographie

BARRERE A. (2004), « Les épreuves subjectives du travail à l'école », *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats*, V. Caradec & D. Martuccelli (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Septentrion, pp.202-239.

BARRERE A. (2008), « Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action », *Travail et formation en éducation*, n°2. <http://tfe.revues.org/index698.html>, consulté le 15 janvier 2010.

GATHER THURLER M. (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER M. & MAULINI O. (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes*, Québec, Presses de l'université du Québec.

GLASER B.G. & STRAUSS A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory : Strategies Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

KAUFMANN J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves* (Vol. III), Paris, PISA, Editions des OCDE.

PROGIN L. & De RHAM C. (2009), *Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire*, Genève, Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.

SPILLANE J., HALVERSON R., DIAMOND J., (2008), « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Education et Sociétés*, n°21, pp.121-149.

Les formes de régulation de l'activité des élèves

Pier Carlo Bocchi¹

Résumé

Quelques éléments d'une étude comparative centrée sur des séances de lecture et d'écriture sont explicités pour décrire les processus d'étayage de l'activité des élèves développés par les enseignants. Le dispositif concerne deux classes « ordinaires » de première primaire, issues de la partie italophone de la Suisse. En faisant davantage référence à la notion de schème dans l'acception que lui donne Vergnaud, nous allons montrer comment, au cours de l'interaction, l'enseignant peut favoriser des régulations pour réussir (régulations pragmatiques) au détriment de régulations pour comprendre (régulations épistémiques), qui supposeraient une interaction organiquement centrée sur la production de conceptualisations. Dans le but de comprendre l'activité de l'enseignant et de s'interroger sur la pertinence des modalités d'interventions adoptées en fonction des compétences des élèves, notre démarche met en évidence le caractère contre-productif et socialement stigmatisant de certaines pratiques enseignantes. En particulier, notre étude montre que l'action de l'enseignant se caractérise par un jeu dans lequel les régulations pragmatiques et les régulations épistémiques prennent corps en fonction aussi du statut des élèves. Ce genre de pratiques peut avoir pour effet d'amplifier les difficultés des élèves moins avancés et renforcer ainsi la production des inégalités scolaires.

Au cours de cette dernière décennie, un certain nombre de recherches en didactique s'est attelé à décrire les conditions de fonctionnement des systèmes didactiques, en incluant l'enseignant comme un metteur en scène de la situation d'enseignement. Ces études, se réclamant généralement de l'interactionnisme social, postulent la centralité de l'interaction dans la construction du rapport des individus à la réalité. Tout particulièrement, ces recherches soulignent que les processus de construction des connaissances ne sont pas à concevoir comme des mécanismes psychiques individuels, mais davantage comme le résultat de médiations sociales, à l'intérieur desquelles le langage assume un rôle incontournable (Vygotsky, 1934/1985). Cet ancrage amène donc à considérer les interactions qui se développent en classe comme des instruments sémiotiques, permettant à long terme la transformation des capacités de penser, de parler et d'agir des élèves (Schneuwly, 2000).

Dans le but de progresser dans la compréhension des pratiques d'enseignement /apprentissage de la lecture, nous reprenons notre travail de théorisation didactique développé dans notre thèse (Bocchi, 2008), pour aborder ici tout particulièrement la problématique des formes de régulation de l'activité des élèves. Certains résultats issus de nos recherches en cours feront justement l'objet de présentation dans cet article.

Au plan général nos précédents travaux montrent que les élèves moins avancés, voire faibles, font l'objet d'attentes différenciées tout au long d'une année scolaire, ces attentes étant aussi l'effet d'une différenciation passive (Bocchi, à paraître), à savoir une différenciation, prenant corps sans que les enseignants en aient pleine conscience. Cela détermine d'une part une participation réduite des élèves moins avancés aux faits d'enseignement et d'autre part l'exclusion de ces élèves des activités retenues trop complexes. Ainsi, par exemple, lorsqu'on a à faire à des questions difficiles, il arrive que l'enseignant regarde de préférence les élèves plus performants, tandis que lorsque les questions se réfèrent à un savoir ancien, il tend à s'adresser aux élèves moins performants. À certains moments de la séance, il apparaît aussi que les élèves moins

¹ Responsable du Service de soutien pédagogique, Département de l'éducation, de la culture et du sport (Suisse, Canton du Tessin).

avancés sont objet d'attentions particulières. Au cours de ces moments, des tutelles strictes attestent de la nécessité de promouvoir une certaine intégration de ces élèves, ainsi que la sauvegarde de leur bien-être. Des processus d'« étayage » (au sens de Bruner, 1983) prennent corps à travers lesquels les enseignants restreignent la complexité de la tâche proposée, dans le but de faire réussir ces élèves. Ceci étant, il ne nous paraît pas tout à fait anodin de s'intéresser de plus près aux processus d'étayage et en particulier aux formes de régulation que les enseignants développent en vue de favoriser tel ou tel autre apprentissage.

1. Eléments théoriques et méthodologiques scolaire

■ *Cadre théorique*

Dans cet esprit, nous faisons davantage référence à la notion de schème dans l'acception que lui donne Vergnaud (1990, 1996) et aux prolongements de la théorie de cet auteur développés par Pastré (1992, 1997) et retravaillés ensuite aussi par Vinatier (2009). Dès lors, nous allons considérer un schème comme une « organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données », en examinant conjointement les quatre composantes qui le caractérisent, à savoir, les invariants opératoires, les inférences, les règles d'action et les anticipations. Conçue, de cette manière, la notion de schème peut constituer un outil pour disposer d'un cadre d'analyse particulièrement intéressant. Plus précisément, en suivant Vergnaud, l'activité qu'un sujet développe dans un contexte donné relève de la mobilisation d'une organisation générale de l'activité (un schème), valide pour une classe de situations données. Chaque schème met en jeu une composante indispensable : les « invariants opératoires » qui représentent, d'une part ce que le sujet tient pour vrai (les théorèmes-en-acte) et d'autre part ce que le sujet tient pour pertinent (les connaissances-en-acte) par rapport à une certaine situation. Dans cette perspective, tel ou tel autre élément d'une situation donnée peut prendre un relief particulier ou n'assumer aucune importance à la suite justement des principes et des connaissances préalables dont le sujet dispose. L'ajustement du schème aux caractéristiques spécifiques de la situation à laquelle le sujet se trouve confronté se réalise grâce à la composante « inférence », qui permet de générer une suite d'actions en fonction des informations répertoriées par le sujet lui-même. Cela signifie que lorsqu'une condition est remplie (ce que les inférences devraient permettre d'établir) c'est une action particulière (parmi celles que le sujet est en mesure de mettre en œuvre) qui peut être exécutée. Enfin, les attentes du sujet par rapport à son activité se dévoilent à travers la dernière composante du schème : les « anticipations ». La mobilisation d'un schème présume en effet que celui-ci soit orienté par des objectifs à atteindre et donc par l'anticipation des résultats que l'activité est censée engendrer.

La pertinence de ce cadre théorique apparaît nettement quand on vise l'explication et la compréhension des processus de conceptualisation d'un sujet confronté à une situation donnée. Par ailleurs, les considérations avancées par Pastré (1997) permettent d'introduire une ultérieure catégorisation. Partant de l'analyse des conduites d'opérateurs en plasturgie, Pastré a repéré que les ouvriers, en situation de travail, fonctionnent selon deux types de stratégies de résolution de problèmes quand ils sont confrontés avec des défauts dans les pièces à la sortie de la presse. La première porte à modifier les paramètres de réglage de la presse en établissant une correspondance stricte entre le type de défaut observé et les paramètres supposés les produire. Pour Pastré, en référence à Piaget (1974), tel type de comportement est l'effet d'une « coordination agie », à savoir d'une simple modification du régime de la presse ne prenant en considération que les résultats obtenus. En revanche, la deuxième consiste elle aussi à modifier les paramètres de la machine, mais plutôt en fonction de la compréhension du dysfonctionnement de la machine, que des résultats produits. Cela correspond selon Pastré, toujours en référence à Piaget, à un comportement relevant d'une « coordination conceptuelle ». En effet, l'intervention, à ce moment, se développe en référence à la conceptualisation que l'opérateur a du fonctionnement de la presse et non pas en fonction simplement du défaut relevé. Par

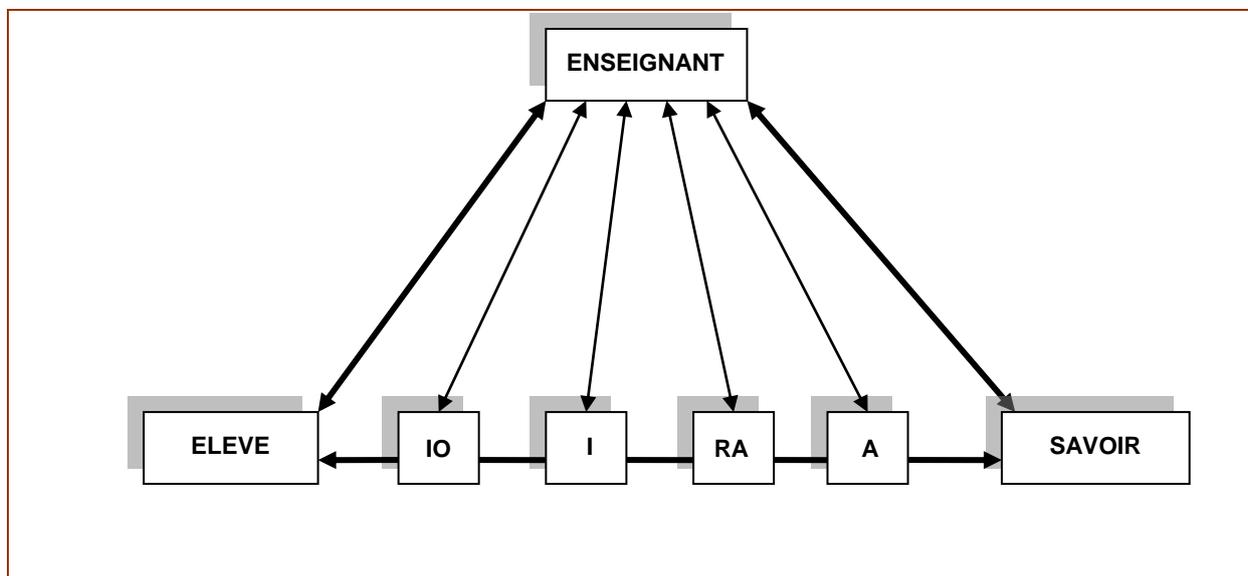
conséquent, Pastré avance une distinction entre deux formes de régulation de l'activité : une régulation en « boucles courtes » (coordination agie) caractérisée par une simple intervention au niveau des règles d'action et une régulation en « boucles longues » (coordination conceptuelle) qui renverrait plutôt aux rétroactions au plan des conceptualisations, c'est-à-dire des invariants opératoires et des inférences. Compte tenu de cette ultérieure catégorisation, le sujet peut donc favoriser :

- soit le versant pragmatique de son activité, c'est-à-dire celui du « réussir », grâce à l'adoption de régulations en « boucles courtes »,
- soit le versant épistémique, c'est-à-dire celui du « comprendre », à travers des régulations « en boucles longues ».

Par ailleurs, il est utile de souligner que les notions de « régulation en boucles courtes » et « régulation en boucles longues » renvoient à une dynamique très proche du concept de l'équilibration majorante de Piaget (1975). Ainsi s'exprime-t-il : « Cette majoration se traduit de deux manières, selon que les améliorations résultent simplement du succès des régulations compensatrices, donc l'équilibre momentanément atteint, ou que les nouveautés soient tirées (par abstractions réfléchissantes) du mécanisme même de ces régulations » (Piaget, 1975, p.37). Autrement dit, on peut considérer que la mobilisation d'un schème particulier peut être à l'origine d'un changement spécifique au niveau de ce même schème. Toutefois, il se peut que le sujet, suite à la prise en considération de certaines informations, puisse estimer inadéquat à la situation le schème initialement activé et donc s'orienter vers l'activation d'un autre schème. Par conséquent, loin d'être une simple activation de savoir et savoir-faire, la compétence résulte des formes d'organisation de l'activité mise en œuvre, à savoir de la comparaison de schèmes ; ceux-ci sont à la fois sous le contrôle du sujet apprenant et sous le contrôle de l'institution censée les transmettre.

Ainsi envisagée, la notion de schème permet non seulement de caractériser ce qu'un individu est en mesure de mobiliser pour traiter la tâche à laquelle il est confronté, mais elle offre également la possibilité de modéliser les formes de guidage de l'activité de l'élève par l'enseignant, en fonction du niveau du schème particulièrement sollicité. Dès lors, le système didactique, conçu comme l'ensemble des interactions entre trois familles de variables, celles liées à l'enseignant, celles liées aux élèves et celles liées aux savoirs, peut se représenter de la manière suivante :

Figure 1- Modélisation des formes de guidage possibles de l'activité de l'élève par l'enseignant



Cette modalisation cherche à caractériser les différentes formes d'organisation de l'activité, dont l'enseignant dispose pour guider l'activité des élèves dans les tâches qu'il leur soumet. Plus particulièrement, il est possible de distinguer les formes suivantes d'interventions de l'enseignant (figure 1) :

| | |
|-----------------------------|---|
| Invariants opératoires (IO) | Les interventions portant sur ce que l'élève considère pour vrai ou pour pertinent (l'enseignant pose des questions dans le but de faire avancer les conceptualisations de l'élève). Les invariants opératoires – concepts en acte et théorèmes en acte – constituent la partie plus directement épistémique du schème. |
| Inférences (I) | Les interventions encourageant des adaptations qui tiennent compte de la particularité de la tâche (l'enseignant pose des questions ouvertes afin que l'élève puisse avancer des hypothèses et les mettre à l'épreuve). De cette manière des ajustements locaux et progressifs sont sollicités. |
| Règles d'action (RA) | Les interventions portant sur la procédure à exécuter (l'enseignant montre ou dit ce qu'il faut faire). Ces règles peuvent être sollicitées simultanément et séquentiellement par paliers. |
| Anticipations (A) | Les interventions visant les prédictions que l'élève effectue sur les résultats qu'il va obtenir (l'enseignant demande à l'élève d'imaginer le résultat de son activité). |

Ceci étant, nous allons considérer les feed-back portant sur les règles d'action ainsi que sur les anticipations comme des interventions pragmatiques (ou régulation en boucles courtes) ; de la même manière les feed-back visant les invariants opératoires ou les inférences seront interprétés comme des interventions épistémiques (ou régulation en boucles longues). Deux types de conduites enseignantes peuvent donc être identifiés, dont la forme d'utilisation devrait permettre de saisir les modes d'adaptation et les types d'ajustement en fonction des caractéristiques des élèves. Cela en sachant que les interventions pragmatiques ou épistémiques prennent leur sens non seulement en fonction des variables contextuelles (type de classe, spécificité de la tâche, temps didactique consacré à son déroulement), mais davantage à partir du rapport que l'enseignant entretient avec les champs de connaissance, de ses conceptions relatives à l'enseignement et du lien relationnel qu'il instaure avec les élèves, caractérisant sa personnalité (Blanchard-Laville, 2001). Rappelons que les rapports aux savoirs sont davantage conditionnés par la nécessité qu'a l'enseignant de promouvoir sa propre identité et par son besoin de la préserver face aux attentes de la noosphère (au sens de Chevallard, 1991)².

■ **Hypothèses**

Compte tenu de ce qui a été avancé, nous formulons les hypothèses qui suivent.

- En utilisant ce modèle d'analyse de l'activité d'enseignement, nous nous attendons à ce que deux enseignants différents, confrontés à la même tâche d'enseignement, présentent des profils différenciés dans la manière dont ils privilégient telle ou telle autre forme de régulation des apprentissages de leurs élèves.
- Par ailleurs, nous nous attendons à ce que le type de régulation développé par les enseignants dépende du statut des élèves ; ainsi on peut imaginer que les enseignants soient amenés à fournir aux élèves plus avancés des régulations visant davantage les aspects épistémiques et aux élèves moins avancés des régulations portant de préférence sur les règles d'action.

² Les systèmes d'enseignement sont articulés à l'environnement social, qui inclut les instances politiques, l'administration scolaire, les parents, etc. C'est la sphère dans laquelle on pense le fonctionnement didactique, pour laquelle Chevallard a proposé le nom de noosphère.

■ **Méthodologie de la recherche**

Des éléments d'une étude comparative seront illustrés dans le but de décrire les pratiques effectives mises en scène par deux enseignantes pendant une tâche de lecture et d'écriture au début de l'enseignement formel de l'écrit. Le contexte de la recherche concerne deux classes « ordinaires » de 1P (enfants de 6-7 ans) issues de la partie italophone de la Suisse où les enseignantes disent suivre la même méthode d'apprentissage de la lecture. Il s'agit donc de l'entrée dans les pratiques de lecture/écriture de l'italien langue 1.

Dans un premier temps, nous avons soumis aux élèves des classes considérées un test de lecture et d'écriture de mots. Précisons que les épreuves portaient sur des mots et des non-mots ayant des syllabes simples, des syllabes complexes et des irrégularités orthographiques. Par la suite les élèves de chaque classe ont été catégorisés en deux groupes : les élèves obtenant plus de 60% du score ont été considérés comme des élèves avancés, tandis que ceux ayant atteint un score inférieur à 60% ont été regroupés dans la catégorie des élèves moins avancés.

Parallèlement, chez chaque enseignante nous avons observé une séance consacrée à deux tâches de lecture/écriture. Pendant la première séance, qui s'est déroulée collectivement, les élèves devaient lire des phrases où il fallait découvrir un mot qui était caché et ensuite l'écrire. Les mots constituant les phrases étaient tirés d'un texte qui avait été produit par la classe et qui figurait affiché comme texte de référence. À partir de ce texte, les élèves devaient ensuite produire et écrire une phrase de leur initiative. Cette deuxième tâche constitue une situation problème (au sens de Saada-Robert, 2003) où différentes stratégies de résolution peuvent être imaginées en fonction de l'utilisation que les élèves vont faire du texte de référence. Cette tâche s'est développée individuellement. La séance a été filmée et a fait l'objet d'un enregistrement sonore afin de pouvoir mieux repérer les formes d'intervention des enseignantes. Soulignons que les séances ont eu un déroulement similaire chez les deux enseignantes (dénommées enseignante A et enseignante B).

Enfin, nous avons procédé à catégoriser les interventions des enseignantes dans le but de guider leur activité. À partir des transcriptions des séances, nous avons ainsi sélectionné uniquement les interventions concernant le guidage des élèves, en négligeant celles susceptibles de ne pas avoir un impact direct sur les apprentissages. Cela signifie que nous avons écarté tout genre d'intervention concernant la gestion de la classe (organisation pratique de l'activité et interventions d'ordre). Une fois ce travail de sélection réalisé, nous avons distribué l'ensemble des interventions restantes en six catégories : définition de la tâche, production de feed-back, gestion des invariants opératoires, gestion des inférences, gestion des règles d'action, gestion des anticipations. Nous allons préciser chacune de ces catégories en fournissant des exemples tirés du corpus des protocoles rédigés.

Définition de la tâche : ont été définies de cette manière toutes les interventions ayant le but d'engager les élèves dans la tâche et de préciser le travail à faire à certains moments pour que les élèves comprennent bien ce à quoi ils sont confrontés. Par exemple, les interventions suivantes :

- 3³ voilà / alors / ce matin / nous allons faire une chose que nous avons déjà faite plusieurs fois mais cette fois-ci ce sera un peu plus difficile
- 52 maintenant cherchons eh je pense qu'ici (en montrant le texte) pour découvrir ce mot il est utile de se rappeler que nous sommes en train de parler de quelqu'un qui part en

³ Explication du codage utilisé :

- nombre tour de parole
- caractère normal enseignante A
- caractère italique enseignante B
- En ; Els enseignante ; différents élèves
- Al (p. ex) initiales du prénom d'un élève
- / ; // ; /// silence de moins de 3 secondes - de 3 secondes et moins de 5 - de plus de 5 secondes
- > ; < ton de la voix qui monte - ton de la voix qui baisse
- italique lettre, mot ou suites de mots telles qu'elles ont été réellement utilisées en langue
- TN tableau noir

- vacances
- 92 eh voyez il y a des mots qui s'écrivent de façon particulière et il y en a d'autres on verra bien / revenons à notre phrase et souvenez-vous bien de ce que nous avons dit tout au début
 - 105 alors ici vous devez faire bien attention à cette lettre sinon on peut se tromper, d'accord >

Production de feed-back : dans cette catégorie ont été considérées les formes d'intervention ayant le but de valider ou invalider les réponses des élèves. Les simples répétitions de mots ou d'expressions des élèves de la part de l'enseignant ont été considérées de la même manière. Les interventions suivantes sont bien de ce type :

- 34 c'est juste
- 222 alors ce sont *les lunettes* eh < d'accord <
- 22 s'énervaient
- 101 ça commence par /s/ oui

Interventions du type épistémique : ont été considérées de ce type les régulations visant l'ajustement de l'activité des élèves en fonction de la spécificité de la tâche, afin de favoriser la compréhension et permettre ainsi aux élèves de tirer profit de la tâche. Les reprises et les reformulations des interventions des élèves, constituant des stimuli pour faire avancer leurs conceptualisations ou pour produire des inférences, ont été également considérées dans cette catégorie. Pour exemplifier, nous proposons les interventions suivantes :

« Modalité gestion des invariants opératoires »

- 32 (étant donné que le mot qui précède est l'article *gli* [les]) il y a quelque chose qui t'a fait comprendre qu'ici on ne peut pas avoir borsa [trousse] // tu peux l'expliquer à tes copains <
- 77 est-qu' il y a quelqu'un qui pense que ça ne va pas marcher > // qu'il y a un problème >
- 211 ce sera alors heureux et triste > est-ce que ça va jouer >
- 160 pourquoi ça ne va pas bien > le mot que vient de dire Laila c'est le mot que nous cherchons >

« Modalité gestion des inférences »

- 34 tu as une petite idée du mot qui peut se cacher ici >
- 99 (étant donné que le mot recherché est *spinge* [il pousse]) Aristote dit que le mot commence par /s/ alors de quel mot s'agit-il > (en s'adressant à la classe entière)
- 65 (après avoir entendu le mot *s'innervosivano* [s'énervaient] Marc dit que ce mot est long <
- 206 alors je vous aide ça commence par /p/ d'accord >

Interventions de type pragmatique : ont été enfin considérées de type pragmatique, toutes les régulations visant davantage la réussite de la tâche. Il s'agit d'interventions qui encouragent les élèves à mettre en œuvre un comportement spécifique, sans qu'un processus de découverte soit particulièrement déclenché. En ce sens, il se peut aussi que l'enseignante demande aux élèves d'anticiper un résultat en fonction d'une action qui est en cours. Voilà des exemples :

« Modalité gestion des règles d'action »

- 105 (en montrant seulement la dernière lettre du mot caché) alors // Eugenio tu me dis la lettre que nous avons ici >
- 245 alors si tu n'arrives pas / tu peux venir ici / tu vas t'aider avec les mots du texte >
- 191 tu recomptes tu recomptes bien eh pour savoir combien de lettres il te faut <
- 112 d'accord maintenant tu dois comparer le mot que tu viens d'écrire avec le mot du texte ici ok >

« Modalité gestion des anticipations »

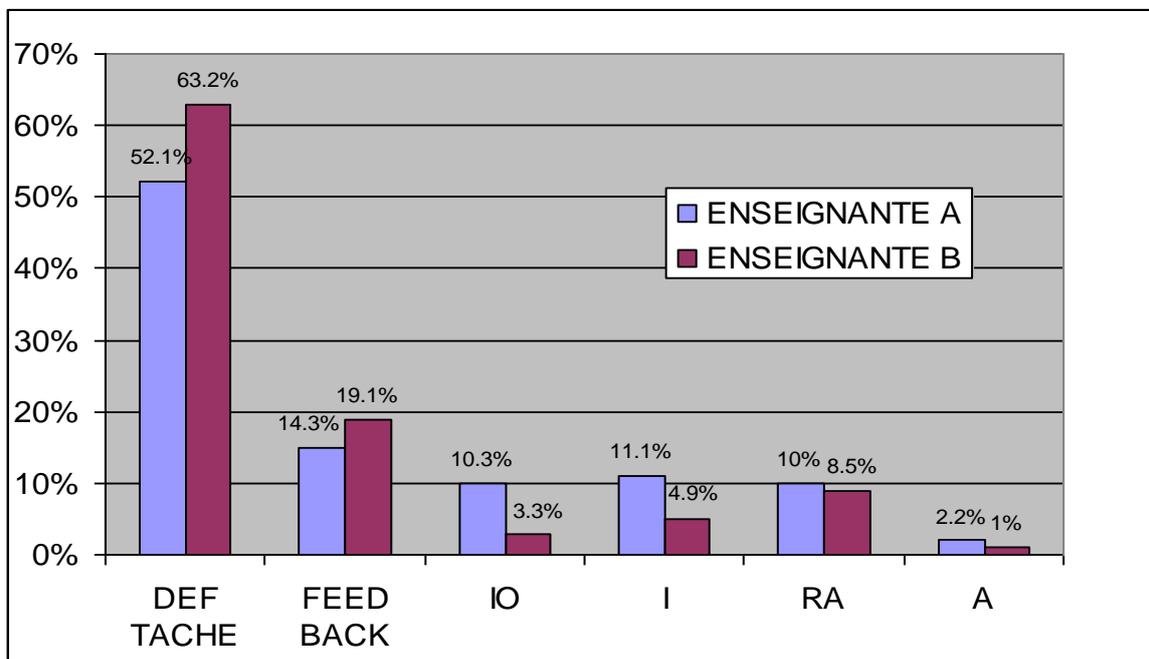
- 277 tu penses que c'est juste >
- 122 donc si tu es en train d'écrire *bambino* [enfant] cette dernière lettre est une > écoute le son du mot

Après ce travail de catégorisation, nous avons procédé à comptabiliser pour chaque enseignant le nombre d'interventions en relation avec les différentes catégories. Précisons que le travail de classification a été réalisé par deux chercheurs de manière indépendante afin d'obtenir un résultat ayant un certain degré d'objectivité. Concernant les phases consacrées au travail individuel, nous soulignons que nous avons veillé à relever non seulement le type d'intervention de l'enseignante, mais nous avons aussi procédé à identifier l'élève auquel l'intervention était adressée.

2. Résultats et discussion

La figure 2 montre l'ensemble des résultats que nous avons obtenus pour chacune des deux enseignantes concernant l'ensemble de la séance, à savoir en comptabilisant les interventions relevées pendant le travail collectif, ainsi que leurs interventions lors du travail individuel. Ces résultats permettent d'avancer plusieurs commentaires.

Figure 2 - Distribution du volume des interventions des enseignantes (en %)



Tout d'abord les données relevées montrent comment l'agir des enseignantes se caractérise par des profils différenciés dans l'adoption des formes de régulation de l'activité des élèves. Néanmoins, nous observons une caractéristique commune : la définition de la tâche est considérée particulièrement importante par les deux enseignantes, étant donné l'ampleur des interventions à ce sujet. En effet, dans les deux cas, plus de la moitié des interventions est consacrée à bien définir le travail à faire. Si nous faisons référence au modèle de l'action conjointe⁴, qui identifie quatre éléments structuraux de l'action dans la relation didactique, à savoir *définir*, *dévoluer*, *réguler* et *instaurer*, ces résultats sont emblématiques. Ils montrent que la définition d'une situation représente l'enjeu principal de l'agir des enseignantes, qui semblent se préoccuper moins de la nécessité de dévoluer, réguler et instaurer des faits d'apprentissage. Notons que l'enseignante B y dédie encore plus de relief. Deux sont les considérations que nous pouvons avancer à partir de ce dernier constat. D'une part, il nous semble tout à fait pertinent

⁴ Pour une révision approfondie de ce modèle, voir Sensevy & Mercier (2007).

d'entrevoir dans l'attitude de cette deuxième enseignante surtout la préoccupation de faciliter la réussite et, par conséquent, de préserver l'image de soi des élèves ; ce qui relève d'une conception de l'enseignement qui laisse peu de place à la possibilité de faire des erreurs.

D'autre part, bien que les caractéristiques asymétriques de la relation d'enseignement /apprentissage, font que la responsabilité des décisions à prendre revienne toujours à l'enseignant, il est important de remarquer qu'un certain transfert de responsabilité aux élèves est indispensable, si l'on souhaite que les élèves acceptent d'entrer en matière et d'assumer leur rôle d'apprenant. Ce n'est seulement qu'à cette condition que l'élève peut réellement rencontrer un objet de savoir, ou pour le dire au sens de Sensevy (1998a), parvenir à rencontrer son ignorance. La question de la gestion des responsabilités dans le processus d'enseignement /apprentissage n'est d'ailleurs pas une mince affaire et constitue une première contrainte que les enseignants doivent parvenir à gérer.

Nos considérations précédentes assument toute leur pertinence si nous prenons en compte la colonne des feed-back qui représente la deuxième catégorie en termes de volume d'interventions. Chez l'enseignante A 14% des interventions ne concernent que de simples feed-back, tandis que chez l'enseignante B le taux est de 19.1%. Cela signifie que pour ces enseignantes définir les tâches et valider positivement ou négativement les réponses des élèves constitue l'essentiel de leur agir. Autrement dit, les pratiques (chez B en particulier) se caractérisent par une dynamique relevant plutôt de la tradition béhavioriste, où les élèves voient renforcées leurs réponses de manière positive ou négative à travers une démarche de tutelle assez stricte.

Au-delà de ces constats d'ordre général, des différences apparaissent dans les pratiques de chacune des deux enseignantes. Premièrement, nous observons que chez l'enseignante A le volume des interventions portant sur la définition de la tâche est moindre (11 % de moins) que chez l'enseignante B. Nous relevons ensuite que l'enseignante A se rend plus disponible à avancer des interventions au niveau des autres catégories, étant donné qu'un tiers du volume des interventions y est consacré. Ceci est vrai pour les invariants opératoires, pour les inférences et pour les règles d'action, les régulations se distribuant de manière similaire dans les trois catégories (environ 10% pour chacune). D'après cela, il apparaît évident la volonté pour cette enseignante de viser à certains moments la compréhension, tandis qu'à d'autres la réussite l'emporte. Nous reviendrons par la suite sur cette situation apparemment paradoxale. En revanche, l'enseignante B propose très peu d'interventions au niveau des conceptualisations (3.3%) et des inférences (4.9%), mais elle produit environ le même volume d'intervention du type gestion des règles d'action (8.5%). Enfin, soulignons que concernant la gestion des anticipations les deux enseignantes montrent une tendance à négliger ce type de régulation.

D'après les données que nous avons récoltées, les deux enseignantes présentent des cas de figures assez différentes. Évidemment, ces interprétations doivent être considérées avec prudence dans la mesure où nos observations restent pour le moment modestes et limitées à une tâche particulière. Cependant, les résultats montrent des différences d'une certaine envergure entre les deux profils, ce qui nous autorise à confirmer notre première hypothèse.

L'analyse du travail collectif ne permet pourtant pas de comprendre toujours précisément comment les enseignantes différencient leurs interventions en fonction des élèves. En vrai, les dynamiques à l'œuvre sont envisageables, car durant une activité d'enseignement/apprentissage il n'y a en principe pas de jeu entre l'enseignant et la classe en tant qu'instance collective, mais l'enseignant s'adresse à tel et à tel autre élève en tant que personnes singulières revêtant tour à tour le rôle d'interlocuteurs privilégiés (Schubauer-Leoni, 1997). Toutefois dans certaines circonstances l'identification de l'interlocuteur pose problème. Pensons par exemple aux situations où des questions sont avancées dans le but de définir la tâche ou bien pour déclencher le débat en classe. En revanche, la modalité du travail individuel permet de bien déterminer comment les interventions des enseignants se différencient selon les élèves. Pour mettre à l'épreuve notre deuxième hypothèse, nous avons donc observé deux moments d'activité

individuelle, en prenant soin de registrer à la fois le type d'intervention et son récepteur. Les données obtenues sont résumées dans les figures 3 et 4.

Figure 3 - Distribution des interventions de l'enseignante A en fonction du statut des élèves (en %)

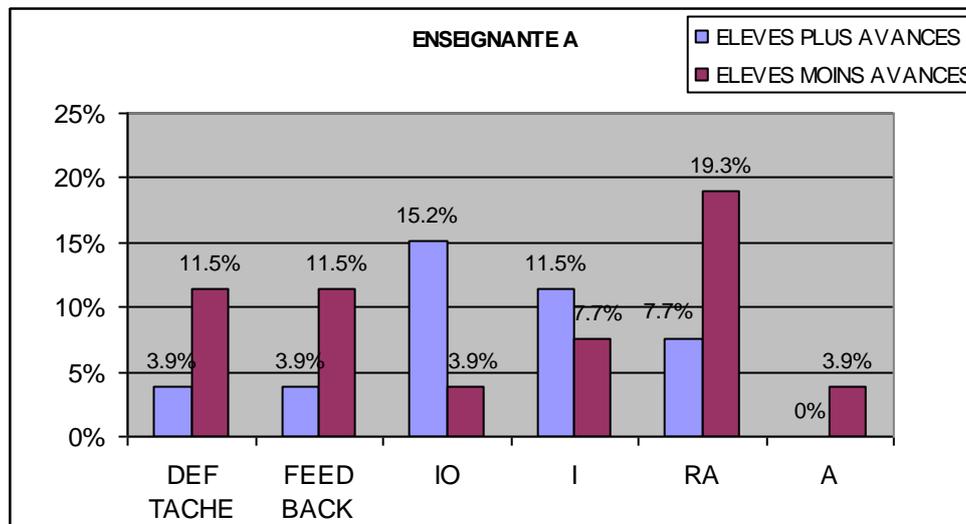
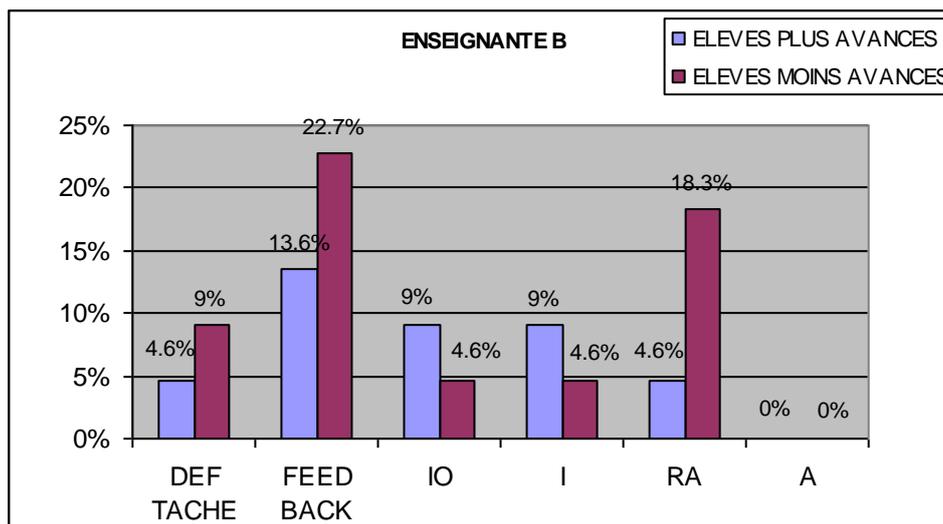


Figure 4 - Distribution des interventions de l'enseignante B en fonction du status des élèves (en %)



L'ensemble des interventions montre bien comment les enseignantes différencient leurs ajustements en fonction du statut des élèves, ce qui est tout à fait compréhensible dans la mesure où la variabilité des niveaux des connaissances des élèves réclame des modalités de prise en charge différenciées. Néanmoins, il semble qu'une dynamique particulière prenne corps et caractérise les pratiques d'enseignement/apprentissage des deux contextes scolaires. Tout d'abord, les deux enseignantes montrent davantage la tendance à produire des interventions au niveau de la définition de la tâche et des feed-back chez les élèves moins avancés. Emblématique à ce sujet est l'agir de l'enseignante B, qui privilégie fortement ce type de régulation. Cette caractéristique, déjà apparue pendant le travail collectif, prend corps de manière prépondérante au cours du travail individuel, notamment chez les élèves moins

avancés. Environ la moitié des interventions de cette enseignante (22.7%+13.6%) vise uniquement le renfort positif ou négatif des productions des élèves, limitant par là l'activité de conceptualisation des élèves. Nous interprétons également cette donnée comme un signe de la volonté de l'enseignante d'orienter l'activité des élèves de manière soutenue, ce qui empêche les élèves (et les élèves faibles en particulier) d'assumer leur responsabilité d'apprendre. Celle-ci semble plutôt revenir à l'enseignante qui prend les décisions concernant la modalité pour affronter la tâche, en permettant ainsi aux élèves de s'en débarrasser. La réussite l'emporte évidemment sur la compréhension.

Par ailleurs, si nous prenons en considération les différentes composantes de la notion de schème, nous nous apercevons que les élèves avancés bénéficient beaucoup plus que les élèves moins avancés des régulations portant sur les conceptualisations et les inférences (26.7% contre 11.6 % chez l'enseignante A et 18% contre 9.2 % chez l'enseignante B). En revanche, les élèves moins avancés font l'objet en général de commentaires en relation aux règles d'action plus que les élèves avancés (19.3% contre 7.7% chez l'enseignante A et 4.6% contre 18.3 % chez l'enseignante B). En d'autres termes, les enseignantes semblent adresser plutôt aux élèves avancés des régulations épistémiques, tandis qu'aux élèves moins avancés les interventions assument davantage la forme de régulations pragmatiques. Une distinction mérite quand même d'être soulignée. Si les deux enseignantes se différencient au plan de la production des régulations épistémiques, l'enseignante A se montrant plus disponible vers cette nécessité que son homologue, le volume des régulations pragmatiques est similaire chez les deux enseignantes. Autrement dit, nous relevons la tendance des enseignantes à stimuler davantage les élèves moins avancés à « réussir » en dépit des possibilités de « comprendre ». Ce type de dynamique se caractérise par l'aptitude de l'enseignante à réduire drastiquement l'incertitude de la signification d'une tâche à accomplir. Dès lors, les réponses possibles sont déterminées à l'avance, l'enseignant choisissant le type de question à poser pour que celles-ci soient avancées. En adoptant des questions de plus en plus faciles, l'enseignante prend en charge l'essentiel du travail. Cependant, si à travers cet acte d'enseignement elle évite aux élèves le constat d'un échec immédiat, elle n'instaure pas les conditions profitables à la construction de nouvelles connaissances. Soulignons que Fele et Paoletti (2003) avancent la notion de *réification de la réponse* pour caractériser l'action de l'enseignant ne visant qu'une seule réponse comme correcte parmi celles possibles.

Plus particulièrement, nous avons observé que le processus d'étayage lors des interactions des enseignantes avec les élèves moins avancés fait que ces derniers vont être coupés de leur parole, de telle sorte qu'ils s'assujettissent passivement aux indications des enseignantes. Dès lors, il arrive que ces élèves restent dans une position d'attente, renvoyant à l'enseignante la responsabilité de les tirer d'affaire. Par leurs interventions les enseignantes visent ainsi à permettre aux élèves moins avancés de réaliser la tâche. Le passage à l'écrit est facilité grâce aux instructions des enseignantes, identifiant d'abord la phrase à écrire ainsi que les mots et ensuite les actions à mettre en œuvre. Soulignons que de telles expériences peuvent avoir des effets néfastes pour l'élève moins avancé, voire faible, car elles vont renfoncer chez lui l'idée qu'il revient à l'enseignant de comprendre et d'interpréter la difficulté qu'il manifeste et que c'est toujours à l'enseignant de trouver une réponse à la question pour laquelle l'élève en difficulté n'a pas de réponse.

Du côté des enseignantes, la prédisposition d'ajuster l'activité des élèves moins avancés (mais pas de ces derniers seulement) à travers l'adoption systématique de régulations pragmatiques, ne constitue pas exclusivement l'effet de leur conception de l'enseignement ; conception qui se veut bien différente si nous considérons la gestion des interventions des enseignantes au cours des séances observées. Par contre, nous avançons l'hypothèse que cette attitude prend corps à la suite également d'une menace face à leur identité, menace que les enseignantes peuvent ressentir d'une manière inconsciente. En effet, si l'élève ne répond pas, l'enseignant peut considérer qu'il n'est pas en mesure de satisfaire convenablement le mandat reçu par l'institution. Ajoutons que dans le contexte de la classe, impliquant à la fois la gestion du groupe et des élèves moins avancés, voire en difficulté, il arrive que l'enseignant soit pressé par le temps : d'une part, il doit faire avancer son projet d'enseignement et donc le temps didactique, et

d'autre part, il se trouve fréquemment obligé de prendre des décisions dans des laps de temps très courts. En présumant que pour les élèves moins avancés, la construction des connaissances exigerait un temps didactique extrêmement long, on comprend bien comment les enseignantes aient visé davantage la réussite immédiate et assumé elles-mêmes la progression du savoir par des tutelles strictes.

Similairement, les élèves se trouvent eux-mêmes menacés par la difficulté qu'ils éprouvent à trouver des réponses appropriées, étant donné que pour garder leur place d'élèves dans le contexte de leur classe et donc protéger, eux-mêmes, leur identité, ils veulent bien donner des réponses aux questions de leur enseignante. Le contrat didactique (d'ordre supérieur) qui va dès lors s'instaurer est le suivant : les enseignantes ne laissent pas les élèves moins avancés se confronter à leurs difficultés ; ces derniers se mettent dans une position d'attente, dans le but de recevoir la réponse qui est attendue.

Conclusion

Afin de comprendre l'activité de l'enseignant, notre démarche a mis en évidence la manière dont les enseignantes privilégient telle ou telle autre forme de régulation des apprentissages des élèves. Deux types de conduites ont été identifiées : d'une part, des pratiques qui, grâce à l'adoption de régulations pragmatiques (ou « en boucles courtes ») tendent à favoriser davantage la réussite (enseignante B), et d'autre part, des pratiques qui visent également, du moins dans certaines occasions, des régulations épistémiques (ou « en boucles longues »), favorisant le développement des conceptualisations chez les élèves (enseignante A).

Par ailleurs, en nous questionnant sur la pertinence des modalités d'interventions adoptées en fonction des capacités des élèves, nous avons observé le caractère contre-productif et socialement stigmatisant de certaines pratiques enseignantes. Au cours des séances observées nous avons ainsi remarqué que l'action de chaque enseignante se caractérise par un jeu particulier dans lequel les régulations pragmatiques et les régulations épistémiques prennent corps en fonction aussi du statut des élèves. En ce sens, nous avons relevé que les enseignantes tendent à assumer des formes de guidage pragmatique particulièrement chez les élèves moins avancés. La nécessité de pouvoir développer leur activité cognitive étant peu assurée, ces derniers se trouvent ainsi dans une condition où ils ne peuvent pas assumer la responsabilité d'apprendre. Dès lors, plus l'enseignant oblige les élèves à déchiffrer ses intentions et à suivre ses indications, moins il garantit la possibilité aux élèves de prendre personnellement en compte les enjeux cognitifs de la tâche. De cette manière, il leur offre moins d'occasions pour avancer eux-mêmes des constats, les mettre à l'épreuve et, éventuellement, les invalider pour en postuler d'autres. Bref, chez ces élèves toute activité réflexive et cognitivement dense (Sensevy & Mercier, 2007) se trouve bloquée. En d'autres termes, si la possibilité de construire un rapport idoine avec les savoirs enseignés est en principe favorisée chez les élèves plus avancés à travers l'adoption de régulations épistémiques (ce qui encourage la compréhension des faits d'apprentissage), par rapport aux élèves moins avancés les enseignantes préfèrent plutôt favoriser la réussite immédiate, en s'appuyant sur des régulations pragmatiques.

Évidemment, cette étude de cas ne nous dit rien de l'importance de la dynamique observée. En revanche, c'est la répétition systématique de telles pratiques de différenciation, au détriment des mêmes élèves, qui en fait un phénomène dont l'émergence ne peut pas être négligée. Dès lors, apparaît tout l'intérêt à poursuivre ce genre de réflexion afin de mieux comprendre les logiques des pratiques responsables de l'exclusion de l'intérieur, dont Bourdieu (1993) a dévoilé l'existence statistique générale. En effet, les constats que nous avons effectués montrent que l'adoption de formes de régulation pragmatique n'est pas sans conséquences importantes. En particulier, le développement d'une attitude de *secondarisation* au sens de Bautier & Goigoux (2004), attitude qui amène les élèves à investir cognitivement les objets scolaires en les traitant davantage comme des objets de questionnement, pourrait être entravé. Rappelons que la notion de *secondarisation* trouve son origine dans la distinction faite par Backtine (1984) entre les

genres de discours premiers relevant d'une production immédiate liée au contexte de production et les genres seconds qui, au contraire, présupposent des rapports médiatisés avec la situation de production (Schneuwly, 1998). En visant une finalité autre que celle immédiate et d'utilisation pragmatique, l'attitude de secondarisation représente donc la capacité à savoir traiter les objets scolaires (dont le langage) comme des objets de questionnement et de réflexion.

Ceci étant, si certains élèves sont régulièrement placés dans des situations didactiques qui ne leur permettent pas d'investir davantage cognitivement les objets de savoir en jeu, nous craignons que la portée de ce genre de pratiques soit bien plus étendue et puisse influencer le comportement de ces élèves non seulement par rapport au langage écrit (qui constitue notre contexte de recherche), mais aussi par rapport à l'école en général. Plus particulièrement, on peut se demander si, suite à de telles expériences, certains élèves n'apprendraient-ils pas à adopter une posture scolaire d'attente, les amenant, en principe, à s'intéresser de plus en plus aux indications de l'enseignant au lieu d'investir cognitivement les tâches qui leur sont soumises. Le registre d'activité cognitive que l'enseignant permet à l'élève d'investir et les habitudes de travail qui en découlent, se constituent donc comme des variables primordiales pour favoriser le développement d'une attitude de secondarisation et, par là, le processus d'intégration social de l'élève.

Bibliographie

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp.89-100.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOCCHI P. (2008), *Le fonctionnement didactique de l'entrée dans l'écrit. Contribution à l'élaboration d'une théorie des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

BOCCHI P. (à paraître), « Pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant », *Éducation & Didactique*.

BOURDIEU P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil.

BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir lire*, Paris, Presses Universitaires de France.

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. rev. et aug.), Grenoble, La Pensée Sauvage.

FELE G. & PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.

PASTRE P. (1992), « Requalification des ouvriers spécialisés », *Education permanente*, n°111, pp.33-54.

PASTRE P. (1997), « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie française*, n°42-1, pp.89-100.

PIAGET J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.

PIAGET J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, Presses Universitaires de France.

SAADA-ROBERT M., AUVERGNE M., BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MARZURCZAK K. & VEUTHEY C. (2003), « Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°100.

SCHUBAUER-LEONI M.L. (1997), « Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et

quelles constructions conceptuelles ? » *Skholé, Cahier de la recherche e du développement*, n°7, pp.103-134.

SCHNEUWLY B. (1998), « Genres et types de discours : considérations ontogénétique et psychogénétiques », *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel*, Y. Reuter (dir.), Bern, Peter Lang, pp.155-175.

SCHNEUWLY B. (2000), « Les outils de l'enseignant. Un essai didactique », *Repère*, n°22, pp.19-38.

SENSEVY G. (1998), *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.10, 2/3, pp.134-169.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, J.M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.275-292.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VYGOSTY L.S. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.

L'organisation des savoirs enseignés et les difficultés d'apprentissage des élèves : l'effet du rapport au savoir de l'enseignant

Valérie Vincent¹

Résumé

Cet article étudie l'organisation réelle des savoirs scolaires par l'enseignant et, au cœur de celle-ci, sa manière d'appréhender les difficultés d'apprentissage des élèves. Nous éprouverons l'hypothèse d'un effet du rapport au savoir de l'enseignant sur cette organisation particulière. Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'influence du rapport au savoir des enseignants de l'école primaire sur leurs pratiques pédagogiques, notre propos se focalisera sur des extraits d'observation d'une séquence d'enseignement de la préhistoire par un praticien genevois. Il abordera le problème en posant trois questions exploratoires et interdépendantes : quelle est l'organisation singulière, par cet enseignant, des savoirs relatifs à la préhistoire à l'intérieur des activités ? Dans cette organisation singulière, quelle forme prend l'activité cognitive des élèves pour qui les rapports identitaires, cognitifs ou épistémiques au savoir peuvent présenter des difficultés ? Dans quelle mesure le rapport au savoir de l'enseignant observé a-t-il un effet sur son organisation des savoirs enseignés, sur le sens des apprentissages proposés et sur la prévention et/ou le traitement des difficultés ?

Si l'un des enjeux cruciaux permettant d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage est de donner du sens aux savoirs scolaires (Bernardin, 1997 ; Meirieu, 1999), cet article porte sur la question de savoir comment l'enseignant organise les savoirs à enseigner pour donner (ou non) du sens au travail scolaire. Il se base sur les premières données d'une thèse de doctorat, portant sur l'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques, lorsqu'il enseigne la préhistoire (Vincent, 2010), chapitre du programme d'histoire imposé par les curricula officiels (CIIP, 2010). Se déclinant en trois parties, l'article présente dans un premier temps les liens théoriques entre organisation des savoirs enseignés et traitement des difficultés d'apprentissage ; dans un deuxième temps, il problématise l'effet du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques réelles d'organisation des savoirs, et présente la méthode adoptée, pour la recherche doctorale et pour le présent article ; enfin il analyse quelques données récoltées auprès d'un enseignant de l'école primaire genevoise enseignant la préhistoire, et ceci selon trois dimensions : d'abord, sa manière singulière d'organiser les savoirs au cours de l'activité ; ensuite la nature de l'activité cognitive des élèves en difficultés d'apprentissage dans ce contexte ; enfin les effets éventuels du rapport au savoir de cet enseignant sur son organisation singulière des savoirs, et sur la prévention et/ou le traitement des difficultés.

1. L'organisation des savoirs enseignés et le traitement des difficultés d'apprentissage des élèves

La prise en compte des difficultés scolaires est une problématique constante pour les pratiques et la recherche en éducation. La réflexion peut se tenir à deux niveaux : celui des structures et des dispositifs qui sont censés répondre aux besoins des élèves en difficulté, et/ou qui

contribuent à les marginaliser (Crahay, 1996) ; celui des pratiques enseignantes à l'intérieur même de chaque regroupement (classe, filière, cycle), autrement dit, le niveau des manières

¹ Chargée d'enseignement suppléante et doctorante, Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE), Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

d'enseigner et de penser l'enseignement qui peuvent susciter de l'inclusion ou de l'exclusion dans le quotidien des interactions (Sirota, 1988 ; Suchaut, 2009).

L'enjeu décisif est ici l'organisation du travail scolaire par l'enseignant, en tant que facette de sa pratique pédagogique. Si de récentes recherches étudient l'organisation du travail à l'intérieur de l'école en observant « *ce que font les enseignants* » (Gather-Thurler & Maulini, 2007, p.121) ou analysent le rapport des enseignants à leur activité réelle (Blanchard-Laville, 2001), c'est que la question de l'organisation du travail scolaire ne va pas de soi : elle demande aux acteurs qui la pensent et l'imposent en amont, autant qu'à ceux qui la réinterprètent en aval, une compréhension de haut niveau du temps, de l'espace et des forces à disposition pour donner du sens à l'école et aux savoirs enseignés (Gather-Thurler, 2000a ; Perrenoud, 2005, 2007).

Parmi les recherches qui se sont penchées sur l'échec scolaire et les inégalités face à cet échec, celle de Bernardin (1997, p.213) affirme que les difficultés les plus significatives de certains élèves se distribuent sur trois plans de leur rapport au savoir et au monde :

« [...] le versant identitaire (*fragilité des supports d'identification familiaux, missions incertaines : mobiles flous ou non constitués ; insécurité affective et culturelles vis-à-vis de l'école*) [...] ;
 [...] le versant cognitif (*identifications vagues des pratiques sociales de référence ; confusion des objets ; indistinction tâche/savoir-faire/savoir*) [...] ;
 [...] le versant épistémique (*conception erronée ou inopératoire de l'activité, le « travailler » étant sans objet ni contenu, dans un modèle majoritairement répétitif où le sujet demeurerait, dans l'attente réceptive*). »

Bernardin propose avec Meirieu (1999) d'organiser l'activité d'apprentissage autrement, en privilégiant une « *approche anthropologique* » des savoirs à enseigner, intégrant les dimensions épistémologiques, expérimentales et expérientielles de ceux-ci. L'idée est entre autres d'inviter les élèves à « *développer [un] sentiment de double historicité : celle de l'humanité et la sienne propre* » face aux savoirs scolaires (Bernardin, 1997, p.222), pour leur permettre de mieux sentir les enjeux d'utilité et d'efficacité de la connaissance comme outil pour maîtriser le monde.

Mais à distance de ce type de dispositifs innovants, il y a l'enseignant *ordinaire* qui cherche ou pas, consciemment ou non, à donner vie aux savoirs qu'il doit enseigner. C'est un regard sans *a priori* qui sera ainsi porté ici, sur l'organisation des savoirs *telle qu'elle se donne à voir* à l'intérieur des activités. L'enjeu n'est pas de déterminer quelles aides seraient les plus appropriées pour remédier à des difficultés identifiées chez les élèves, mais d'observer comment les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant conditionnent l'apparition et/ou la résorption de difficultés, empiriquement et en arrière-fond.

2. L'organisation des savoirs par l'enseignant et l'effet de son rapport au savoir : une recherche doctorale

Au-delà de l'organisation des structures et des dispositifs, inclure ou exclure les élèves relève aussi de l'organisation du savoir enseigné, de la façon dont il est présenté, mobilisé, du sens ou de la saveur dont il est subjectivement investi (Astolfi, 2008). La recherche doctorale

en cours postule que le rapport subjectif de l'enseignant au savoir à enseigner conditionne sa pratique, elle-même conditionnant l'expérience et la formation des élèves (Beillerot, Mosconi & Blanchard-Laville, 2000 ; Charlot, 1997 ; Chevillard, 2003).

L'apprêt des objets de savoirs diffère selon chaque enseignant. Il relève largement de ses connaissances scientifiques et pédagogiques, mais aussi de ses valeurs et de ses convictions. Il a pour toile de fond l'état des savoirs savants et des représentations sociales sur les savoirs à enseigner dans une société donnée (Chevillard, 1985/1991 ; Verret, 1975). Les pratiques diffèrent d'une société à l'autre et évoluent au sein de la même société. Partant du principe que l'*habitus* de l'enseignant est une « *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions* »

(Bourdieu, 1972, pp.178-179) sous-tendant un certain rapport au monde et donc au savoir, on peut se demander comment ce rapport influence l'apprêt didactique du praticien, en d'autres termes, son organisation du savoir (Chevallard, 1985/1991 ; Perrenoud, 1986,1996b).

La recherche en cours s'inscrit dans le champ de l'enseignement de la préhistoire, abordée à l'époque² au degré +6 de la scolarité suisse (élèves de 9-10 ans ; CIIP, 2010). Le choix de la préhistoire permet d'articuler des problématiques épistémologiques, scientifiques et pédagogiques sur les origines de l'humanité, sur le statut de la science et celui de la transposition didactique (Maulini, 2004 ; Orange, 2008 ; Semonsut, n.d.). Il s'agit donc d'un choix à la fois théorique et méthodologique, fondé sur la double hypothèse que 1) le rapport au savoir concerne le sujet enseignant dans ses valeurs, ses croyances et son (dés)intérêt pour certains savoirs, et 2) que des variations apparaîtront plus vite en étudiant l'enseignement de savoirs incertains et remontant loin dans le temps comme ceux qui portent sur la préhistoire (Legardez & Simonneaux, 2006).

Mais la question précise de cet article porte sur la relation entre l'organisation des savoirs par l'enseignant et les difficultés d'apprentissage des élèves. Lorsque l'enseignement porte précisément sur des questions anthropologiques – en l'occurrence lorsque la classe étudie la préhistoire – comment l'organisation des savoirs par l'enseignant conditionne-t-elle leur appropriation par les élèves, en particulier chez ceux pour qui les enjeux identitaires, cognitifs et/ou épistémiques de la scolarité peuvent présenter des difficultés ? Quelles pratiques réelles confrontent les élèves à quelles impasses, à quels conflits sociocognitifs donnant quel sens aux apprentissages visés ? (Bernardin, 1997 ; Bachelard, 1938/1999). La préhistoire est-elle le prétexte à d'autres exercices, à un travail de lecture, d'écriture, de mesure, de datation, de représentation graphique ou schématique, qui font entrer les élèves – mais par un prétexte – dans des situations de communication, où les savoirs instrumentaux peuvent être utilement élaborés ou entraînés ? Et/ou le maître aborde-t-il certaines questions anthropologiques supposées réunir tous les élèves autour de préoccupations universelles, donc partagées (Bernardin, 1997 ; Meirieu, 1999) ?

■ **Méthodologie**

Dans une perspective inductive et qualitative, la méthodologie du travail de thèse tourne autour d'un axe central regroupant des observations filmées d'activités d'enseignement de la préhistoire – avec une focale sur ce que fait l'enseignant – et des entretiens compréhensifs de trois enseignants d'écoles primaires genevoises du degré +6 (Blanchard-Laville & Fablet, 1996 ; Blanchet, 1987 ; Glaser & Strauss, 2010 ; Kaufmann, 1996). Cette méthode est destinée à localiser des variations et des régularités dans les pratiques d'enseignement de la préhistoire, et à en inférer des indicateurs susceptibles de qualifier le rapport au savoir des enseignants observés.

La manière d'analyser le matériau en croisant le repérage des régularités communes aux praticiens, d'une part, des variations inter- et intra-praticien qui se détachent, d'autre part, sur ce fond, est explicitée dans d'autres publications du *Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)* (Maulini, Capitanescu Benetti, Meyer, Mugnier & Vincent, 2011 ; Maulini, 2012).

Pour cet article, Toni (prénom fictif) sera l'enseignant dont nous analyserons quelques activités. Il enseigne depuis environ 25 ans et se trouve en charge d'une classe d'une vingtaine d'élèves dans un quartier populaire de la banlieue genevoise.

² Année de récolte de données : 2009-2010.

3. Analyse de trois situations d'enseignement de la préhistoire instituées par Toni, enseignant primaire genevois

L'analyse qui suit présente trois situations d'enseignement de la préhistoire instituée par Toni. Pour chacune et dans les limites de cet article, nous décrivons l'organisation singulière du travail et du savoir scolaire. Nous émettrons des hypothèses quant à la nature de l'activité cognitive des élèves pour

qui les rapports identitaires, cognitifs ou épistémiques au savoir peuvent présenter des difficultés. Nous questionnerons enfin l'effet du rapport au savoir de Toni sur la pratique analysée.

■ Situation 1 : lecture de la Guerre du Feu

Toni commence ou termine régulièrement son enseignement de la préhistoire par la lecture orale du roman historique *La Guerre du Feu* (Rosny, 1911). Il y a aussi consacré d'autres moments depuis le début de l'année, sans avoir commencé son enseignement de la préhistoire. Voici ses explications à propos de ce choix, formulées lors d'un entretien compréhensif suite à une première observation de son enseignement de la préhistoire.

« En fait, il y a deux parties, comme souvent dans mon enseignement : il y a une partie technique de l'enseignement et une partie objectifs d'apprentissage. Je suis un passionné de lecture, je suis lecteur pour les aveugles, ça explique la lecture de l'adulte à l'enfant. Ensuite, toujours pour l'aspect technique, j'ai suivi attentivement une conférence et lu les deux livres de Serge Boimare [portant sur l'utilité des grands récits pour aider les élèves en difficulté à dépasser leur peur d'apprendre]. Lui, comme remède dans des classes hétérogènes comme celle-ci, il préconise une culture commune par la lecture, en gros : lecture de l'adulte, arrêts fréquents sur image pour créer [...] un vécu commun sur [lequel] on peut progressivement faire des apprentissages ou auquel se référer pour les problèmes éthiques et moraux que les élèves peuvent avoir. Il dit aussi de choisir un livre d'un niveau certain. Dans ce sens-là, La Guerre du Feu, effectivement, a tout de même un vocabulaire sacrément difficile [...], mais [...] j'aime bien y revenir. Et puis sur le plan didactique, on est tout de même sur un des thèmes de la préhistoire [...]. »

Voici un épisode de cette pratique en classe. Nous sommes au début de l'enseignement de la préhistoire. L'enseignant est assis à une table en face de la classe. Les élèves sont à leur pupitre. Ne seront retranscrites que certaines interactions, celles propres aux « arrêts sur image » dont Toni vient de parler.

Tableau 1 – « C'est quoi la terreur ? »

- « T³ On rend hommage à La Guerre du Feu puisqu'elle nous a un tout petit peu baigné ces temps et qu'elle nous a fait acquérir un certain vocabulaire [...]. "C'est la carrière de l'ours gris, elle est vide depuis plus d'une lune." On avait parlé de cette histoire de lune l'autre jour, qu'est-ce que j'en avais dit de cette histoire ?
- El 1 : Moi je sais ! Dans la préhistoire, la lune pour eux, c'était un jour
- T : Exact ! La lune c'était une manière de calculer le nombre de jours, c'est une unité de temps, comme nous on a les heures, etc. Eux ils comptaient en nombre de lunes. La lune en l'occurrence c'était pas un jour, c'était tout le cycle de lune. [...]. Le terme "écho" ? C'est quoi l'écho ?
- El 2 : Ecologie
- T : Ça n'a rien à voir avec l'écologie ou l'économie.
- El 3 : Echographie !
- T : Bien, j'aime bien ton vocabulaire !
- El 4 : C'est quand on crie depuis une montagne et que ça se répète.
- T : Absolument, et c'est dans ce sens-là que c'est employé dans ce texte. Toi tu parlais d'échographie, qu'est-ce que tu sais de l'échographie ?

³ T = Toni ; El 1, 2... = des élèves particuliers ; Es = des élèves de manière indéterminée.

- El 3 : C'est comme si on voyait au travers de ta peau.
 El 5 : C'est pour le bébé
 El 6 : Le mot que El 3 a dit...
 T : Echographie...
 El 6 : Echographie, ça me fait penser à graphie...
 T : C'est des images, graphie, écrire, images. [...]. C'est quoi le mot "terreur" ici ? C'est quoi la terreur ? Etre terrorisé ?
 Es : Avoir peur.
 El 7 : Plus que peur.
 T : Plus que peur, j'aime bien que tu dises "plus".
 El 8 : C'est comme si on est un petit moineau et qu'il y avait un grand humain qui voulait... nous attraper.
 T : Imaginons quelque chose de réel, le coup du géant... j'y crois plus tellement, c'est un peu comme le Père Noël. Qu'est-ce qui vous terroriserait ? Pour mettre une marque, une image sur ce mot ?
 El 9 : C'est comme si on a fait une grosse bêtise et les parents nous terrorisent.
 T : Oui, les parents peuvent vous terroriser. [...]. Et toi, El 10, qu'est-ce qui pourrait te terroriser ?
 El 10 : De mettre sa tête sous le pied d'un éléphant.
 T : Quand le dompteur mettait quelqu'un du public devant l'éléphant qui doit passer, moi ça m'aurait terrorisé, je comprends. »

La pratique de Toni correspond bien à ses intentions pédagogiques. Il lit le récit et son organisation du savoir consiste en des arrêts sur image pour interagir avec les élèves à propos du vocabulaire (le mot « écho »), pour mettre en évidence ce qu'il estime faire partie des modes de vie des hommes préhistoriques (« *compter en lunes* ») ou encore pour mettre des images et des mots sur des émotions (« *la terreur* »). En fait, Toni rassemble ses élèves autour d'un récit permettant d'aborder certaines questions vives (Legardez & Simonneaux, 1996). A ce titre, on pourrait dire que ses intentions se rangent du côté de celles de Boimare (1999/2004 ; 2008) et de Meirieu (1999) : son utilisation de *La Guerre du Feu* pour travailler un vocabulaire sur la préhistoire ou sur le monde en général, exprime l'idée que les mots n'ont de sens qu'inscrits dans un récit, qui rassemble toute la classe dans une culture commune.

De plus, partager et nommer des émotions comme la terreur, permettrait à l'élève en difficulté de mieux se comprendre et de s'identifier à une dimension de la *condition humaine*. Cette pratique, non planifiée en amont, digne du bricolage particulier de l'enseignant en situation (Perrenoud, 1983), peut étayer le versant identitaire du rapport au monde des élèves en difficulté (Bernardin, 1997). Plus précisément, Toni cherche peut-être à développer chez ces élèves ce que Pons, Doudin, Harris et Rosnay (2002) nomment une « *métaémotion* », une pensée critique sur les émotions qui les aiderait *in fine* à mieux les gérer (Lafortune & Robertson, 2005).

Du point de vue des difficultés des élèves, et selon Bernardin (1997), l'entrée par les récits ou les thématiques sur les origines, comme la préhistoire, est l'une des conditions pour faire vivre le savoir comme une « *aventure humaine* », mais elle ne se suffit pas à elle seule. On peut remarquer que c'est essentiellement à travers un cours dialogué que Toni décide de la mobilisation effective des savoirs, en posant lui-même les questions, en choisissant lui-même des mots qui désignent le monde que les élèves doivent se représenter (Maulini, 2004). Pour que les élèves transforment leur rapport au monde, la rupture épistémologique par la confrontation à un problème que l'élève se pose – faisant des savoirs à apprendre une nécessité pour le résoudre – est importante. Parfois, dire peut ne pas suffire : « *l'élaboration conceptuelle doit précéder la nomination, le vocabulaire suivre la compréhension [...]* » (Bernardin, 1997, p.191).

On peut aussi se demander comment se construit le rapport au savoir de certains élèves en observant la connotation affective des réponses de Toni aux intervenants 2, 3, 7, 8 et 10 : « *Ça n'a rien avoir avec...* » ; « *j'aime bien ton vocabulaire* » ; « *j'aime bien que tu dises "plus"* » ; « *j'y*

crois plus tellement » ; « *moi, ça m'aurait terrorisé, je comprends* ». On peut supposer que le maître cherche à donner du sens aux savoirs en montrant qu'il s'inscrit dans la même condition humaine que ses élèves, que lui aussi peut aimer, détester, croire ou ne plus croire, être terrorisé. Mais ce rapport affectif au savoir peut-il déstabiliser certains élèves dans leur rapport à la fois identitaire et épistémique au savoir (Bernardin, 1997) ? En effet, savoir et sentir ce qu'est la terreur est par essence un sujet chargé d'affects, de questions vives et d'intimité, dont les vérités sont instables et difficilement objectivables. Aussi, ce que l'enseignant apprécie (ou non) d'un savoir peut être rassurant ou au contraire déstabilisant. Toni semble aux prises avec un dilemme pédagogique : comment donner un sens « humain » aux savoirs, sans basculer dans le jugement de valeur et quitter le savoir ?

D'un côté, la manière dont Toni traite la terreur comme une expérience humaine qui se vivait autant à l'époque des hommes préhistoriques qu'aujourd'hui, relève probablement de ce que Bernardin appellerait une approche anthropologique de cette émotion. Cela semble indiquer que le rapport au savoir sur la préhistoire de Toni se colore, s'il peut le référer à des expériences humaines à la fois subjectives et partagées. D'un autre côté, la référence aux dimensions objectivables de la préhistoire est contenue aux marges de la situation, ce qui pose la question de l'activité proprement cognitive des élèves pour qui les rapports identitaires et épistémiques au savoir peuvent poser des difficultés.

■ **Situation 2 : apprendre à lire à haute voix**

Toujours au début de son enseignement de la préhistoire, Toni a proposé aux élèves de préparer individuellement et à leur place, la lecture de petits textes destinés aux élèves dans la méthodologie officielle pour l'enseignement de la préhistoire⁴. Chaque élève devait ensuite lire son texte à haute voix devant toute la classe. Voici les explications de Toni à propos de la lecture à haute voix, exprimées lors d'un entretien compréhensif sur les pratiques observées.

« Il y a deux raisons d'être à la lecture : c'est la lecture pour soi pour son plaisir... et la deuxième facette c'est la lecture à quelqu'un qui, soit ne possède pas la faculté de lire, soit ne possède pas le texte ! C'est par la lecture que l'on peut, à partir d'un seul texte, partager certaines connaissances. Et c'est la seule justification de la lecture à haute voix [...]. La lecture nous permet de nous fabriquer des images, alors que le film [...] nous impose des images et j'aimerais faire comprendre ceci à mes élèves et leur faire découvrir ce plaisir de se fabriquer des images soi-même, voilà. »

Tableau 2 – « Apprendre à lire à haute voix »

« T : [Distribuant un texte différent à chaque élève] Je vous laisse lire et apprendre à lire à haute voix. [...] Il va falloir le transmettre... [mouvement de l'avant bras, comme un orateur, silence et regard sur les enfants]... Le lire à quelqu'un qui ne l'aura pas devant les yeux. Je vous laisse prendre connaissance de ce texte, dans votre tête le prononcer [...]. Tout à l'heure, vous le lirez à vos camarades devant la classe.

E1 1: Oh non !

E1 2: Yes !

T : [Doit aller au seuil de la classe régler un problème avec un autre enseignant venu le voir. Il garde une oreille et un oeil sur la classe. Pendant ce temps, les images filmées montrent objectivement des élèves qui se sont mis à la tâche tant bien que mal et d'autres qui discutent, comparent leur texte et dérangent leurs camarades.]

E1 3 : [Observant son texte et son illustration] Oh ! Quelle horreur !

E1 4 : Sacha !

E1 5 : Sacha tais-toi, y en a qui travaillent !

E1 6 : Moi, j'ai "La naissance de la Terre" !

⁴ Dossier divisé en plusieurs chapitres contenant des fiches d'exercices pour les élèves et leurs corrigés pour les enseignants. Les petits textes que Toni veut faire lire aux élèves font partie du chapitre 1 : « *De la naissance de l'Univers à l'Homme* », où il faut « *approcher les grande étapes [de] l'histoire de la Terre* » ou « *percevoir l'immensité des échelles* ». (Secteur de l'environnement, Enseignement primaire, (1998/2001, pp.1-2).

- El 7 : *Moi j'ai "Le Big Bang" ! [...]*
 T : *[Retour vers la classe après cinq minutes]. Ce que j'ai envie maintenant, c'est que vous osiez le lire là-devant, très calmement [...]. Alors, [invite un élève du regard], le titre c'est quoi ?*
- El 8 : *Le titre, c'est "La disparition des dinosaures". [cf. Figure 1]*
 T : *Oui alors tu viens devant, rappelez-vous, vous avez un auditoire, tu les regardes un tout petit peu et tu y vas.*
- El 8 : *La disparition des dinosaures. [Commence une lecture, hâchée, sans respect de la ponctuation avec des difficultés sur les mots difficiles. Blocages, baisse de la voix, mais Toni la laisse lire tout son texte, pratiquement de manière inaudible et incompréhensible].*
- T : *[S'adressant au reste de la classe] Remarques sur cette lecture ? [...]*
- El 9 : *Elle ne l'a pas travaillée.*
 El 10 : *Elle ne parlait pas assez fort, moi je n'entendais pas.*
 El 11 : *Elle hésitait sur des mots.*
 T : *Vous pouvez baisser les mains... J'en reviens à ma remarque de tout à l'heure, visiblement, je vous ai donné du temps, quel dommage ! Un beau texte, à la lecture compliquée, mais mal exploité. Va à ta place ! »*

Figure 1 - Petit texte sur La disparition des dinosaures
 (Secteur de l'environnement, Enseignement primaire, 1998/2001, chapitre I, p.7)



Dans cette situation, le but de Toni est d'apprendre à lire à haute voix un texte qui, s'il est bien lu, transmettra des images sur la préhistoire à la classe, comme lui le fait avec *La Guerre du Feu* : travail de préparation et de répétition que les élèves semblent effectuer difficilement en son absence. En réalité, on passe des intentions de Toni de faire partager des connaissances et des images par le biais d'une lecture, à une situation d'évaluation pour l'élève 8 en particulier, dont les difficultés se révèlent à ce moment-là. Du point de vue de l'organisation du savoir, Toni dévolue le travail de transmission des images et du sens des savoirs sur la préhistoire aux élèves : le problème est que cette dévolution dépend de leur maîtrise du savoir instrumental (lire à haute voix).

Sur le versant identitaire de son rapport au savoir d'abord, l'El 8 est par exemple face à une situation à nouveau chargée affectivement, lorsque Toni dit : « *Ce que j'ai envie maintenant,*

c'est que vous osiez le lire là-devant, très calmement. » Toni est manifestement contrarié de savoir qu'en réalité les élèves n'ont pas travaillé leur texte en son absence, et c'est peut-être la raison pour laquelle, il ouvre l'activité en demandant aux élèves d'« oser », donc en les mettant en quelque sorte au défi de montrer comment ils ont travaillé : autant dire que ne peuvent le relever que les élèves pour qui, la lecture à haute voix n'est pas un problème d'apprentissage. Un élève appelé à lire à haute voix devant la classe n'a pas d'autre choix que d'entrer dans la tâche imposée, dont la tension affective peut le mettre en danger et l'éloigner des savoirs à construire (ceux sur la préhistoire et la lecture) (Meirieu, 1999). Toni est à nouveau devant une question didactique : comment développer correctement un savoir instrumental (la lecture) qui permettrait de se faire une image du monde préhistorique ?

On pourrait expliquer ce questionnement en comprenant mieux le rapport au savoir de Toni. Pour lui, les savoirs sur la préhistoire peuvent renvoyer à des champs scientifiques immenses (histoire, mais aussi paléanthropologie, biologie évolutive, anthropologie, zoologie, etc.) et à des concepts inaccessibles aux enfants de 10 ans (Orange, 2008 ; Vincent, 2010). Ces aspects sont introduits par l'intermédiaire de la lecture et l'écoute de petits textes pour se fabriquer des images. On y décèle le goût de Toni pour l'écoute active et son envie de développer l'imagination des élèves. Il s'agirait peut-être pour lui d'une des missions de l'école primaire : se créer ne serait-ce que quelques images sur la complexité du monde.

Mais cette dimension du rapport au savoir ne signifie pas d'emblée que c'est celle que construiront les élèves. Là se trouve peut-être l'explication de la déception de Toni lorsqu'il dit : « [...] *quel dommage ! Un beau texte, à la lecture compliquée, mais mal exploité* » : rupture du contrat didactique tant du côté de l'enseignant que des élèves, qui dévoile la fragilité de la relation pédagogique et qui montre à quel point elle dépend de la subjectivité des acteurs vis-à-vis de ce qu'il faut apprendre (Brousseau, 1986) : entre bien lire et/ou reconstituer l'ordre chronologique des étapes de l'évolution du monde.

■ **Situation 3 : quitter l'imaginaire et émettre des hypothèses**

Lors d'une autre activité, Toni a demandé aux élèves regroupés en dyades d'écrire tout ce qu'ils voyaient sur une gravure issue de la méthodologie et représentant les différents hommes préhistoriques dans leur vie quotidienne. Chaque dyade devait venir ensuite au tableau noir, devant la classe, présenter son image en grand format et ce qu'elle y avait vu.

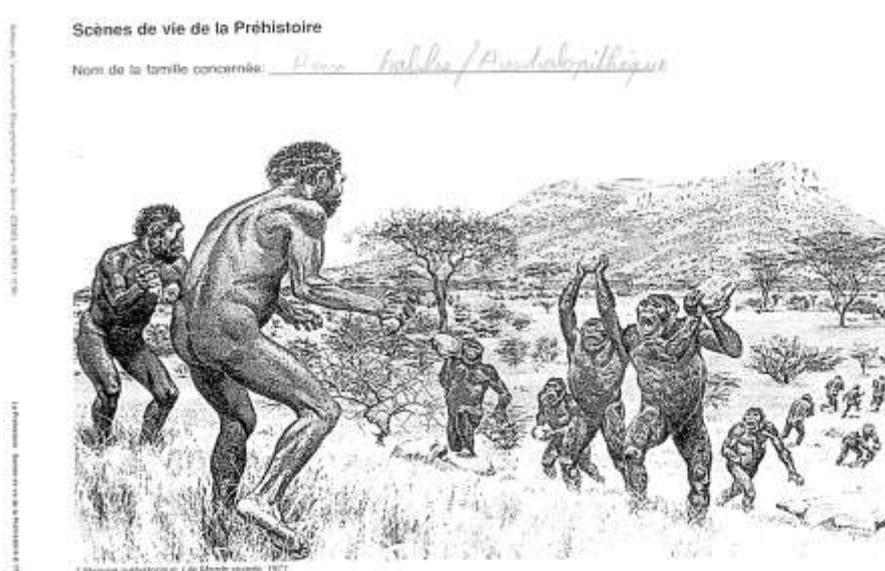
Tableau 3 - « *Mais eux, que détiennent-ils comme avantage stratégique ?* »

- « T : *[Une dyade présente à la classe une image où l'on voit deux groupes d'homo habilis en train de combattre [cf. Figure 2]. Après que la dyade ait dit ce qu'elle avait observé, Toni questionne la classe.]*
Est-ce qu'il y a une tribu ici qui vous paraît détenir l'avantage ?
- Es: *Oui...*
- T: *Laquelle ? [...] Vous ne voyez pas [de loin] mais en fait, la tribu à droite est en train de fuir. Leur motivation c'est la crainte, [...] s'ils ont peur c'est pourquoi ?*
- El 1 : *C'est parce qu'eux [à gauche] ont plus de feu que les autres.*
- T : *Non ceux-ci [à gauche] ont un avantage certain, utilisé dans toutes les guerres.*
- El 2 : *Ils sont plus ?*
- T : *Non, là ça n'a pas d'importance.*
- El 3 : *Si on continue l'image peut-être qu'ils sont plus et qu'ils sont plus d'armes.*
- El 4 : *Peut-être qu'il y a un animal derrière eux ? Un mammoth ?*
- T : *Va savoir... Mais eux que détiennent-ils comme avantage stratégique ?*
- Es : *...*
- T : *Ils sont plus haut. Quand on est plus haut que l'autre on le domine déjà physiquement. C'est plus difficile d'attaquer en montant...*
- El 5 : *... qu'en descendant...*
- T : *C'est plus facile de se défendre face à un adversaire qui monte, ne serait-ce que*

si vous lui lancez un caillou, ceux-ci sont plus mal barrés que ceux-là. [...] Vous avez déjà vu des châteaux dans d'autres périodes de l'histoire ? Les châteaux, ils sont au fond d'un trou ?

- EI 6 : Non, ils sont très hauts.
 EI 7 : C'est fait exprès.
 T : On retrouve cet avantage stratégique. »*

Figure 2 – *Homo habilis* en train de combattre
 (Secteur de l'environnement, Enseignement primaire 1998/2001, p.65)



Du point de vue de l'organisation du savoir, Toni produit le problème et institutionnalise le savoir par son questionnement (Maulini 2004). Il organise les questions et leurs réponses de manière à mettre collectivement les élèves dans des impasses, desquelles ils *doivent* sortir. Il favorise ainsi les ruptures épistémologiques par rapport à des représentations imaginaires, ou vis-à-vis de ce que les élèves ne voient pas sur l'image (Bachelard, 1938/2004). Lors de cette activité, le désir de savoir et le sens de celui-ci se cristallisent sûrement par le biais de plusieurs facteurs : un usage pragmatique du langage, une élaboration collective de questions et d'hypothèses prenant à la fois appui sur l'expérience des enfants (quelles stratégies efficaces pour se défendre ou attaquer ? Pourquoi avoir peur ?) et sur l'histoire des luttes armées (l'importance d'être en hauteur pour avoir l'avantage) (Bernardin, 1997). On bascule ici de situations où l'enseignant détenait d'autorité le savoir à mobiliser vers une autre, où les élèves doivent trouver le critère capable de départager différentes hypothèses. Dans les échanges choisis, c'est cependant Toni qui garde le contrôle de la chute et de l'institutionnalisation des vérités : soit en suspendant les recherches et les questions, soit en donnant les réponses.

À l'extrême, garder le contrôle de la chute dans un discours du type « questions-réponses », pourrait freiner des élèves pour qui le rapport épistémique au savoir présente des difficultés. Une partie des élèves a peut-être effectivement suivi et trouvé des hypothèses dans la discussion collective, mais une autre est peut-être restée « *dans un modèle majoritairement répétitif où [elle aurait demeuré] dans l'attente réceptive* » des réponses et idées des autres (Bernardin, 1997, p.213). Ce genre de situation discursive peut donc à la fois désinhiber et inhiber des initiatives de recherche et d'expérimentation des savoirs.

Pourtant, défendre son avis est aussi une compétence cruciale à travers laquelle un élève en difficulté (ou non) peut modifier son rapport au monde : d'abord, elle lui permet de se *positionner* (intellectuellement, discursivement et physiquement) par rapport à lui-même et aux autres

(étayage du versant identitaire) ; ensuite, l'élève fait ce que des paléanthropologues font aussi peut-être : il se questionne et *discute* de ce qui pousse à fuir, de ce qui permet d'avoir l'avantage dans un combat (étayage du versant cognitif) ; enfin, l'élève *n'attend pas* que l'enseignant lui souffle la bonne réponse, il se met en marche pour argumenter et rechercher le « bon » savoir (étayage du versant épistémique).

On peut à nouveau situer une tension dans l'enseignement de Toni : entre émettre des hypothèses à partir de questions anthropologiquement importantes, et conduire un cours dialogué profitant d'abord aux plus intéressés (Perrenoud, 1996a). Du point de vue du rapport au savoir de l'enseignant, la discussion collective pour trouver l'argument qui fera autorité (Habermas, 1992) montre que pour Toni, certains savoirs deviennent utiles et/ou intéressants, par leur recherche même. Comme dans la situation relative à la terreur, Toni veut situer la recherche de l'avantage stratégique au combat dans le temps long de l'anthropologie, partant des combats au paléolithique pour aboutir à ceux du Moyen Age. Cet aspect illustre encore une fois comment le rapport au savoir de l'enseignant peut orienter ses pratiques, elles-mêmes conditionnant l'entrée des élèves dans la culture : pour Toni, il s'agit peut-être moins d'enseigner des concepts précis sur la préhistoire que de transmettre un savoir de l'humain pour une vie plus humaine.

Conclusion

Les observations et les analyses de l'organisation des savoirs par Toni montrent deux tensions majeures. La première tension confronte Toni à la nécessité d'une part de rassembler tous les élèves dans une culture commune par l'abord de questions anthropologiques, d'autre part d'enseigner des savoirs instrumentaux vis-à-vis desquels des élèves présentent ou peuvent présenter des difficultés (savoir écouter ; lire à haute voix ; argumenter ses choix). Comment peut-on alors créer une articulation féconde entre approche anthropologique (Bernardin, 1997 ; Meirieu, 1999) et différenciation des manières d'accéder aux savoirs instrumentaux ?

La seconde tension se situe entre la même volonté de rassembler tous les élèves dans une culture commune et la manière de le faire quasi systématiquement sous la forme du cours dialogué. Cet aspect serait à questionner plus profondément. En effet, est-ce la thématique de la préhistoire qui pousse à ce genre pratique ? Ou est-ce de l'ordre du rapport au savoir de l'enseignant ? Du point de vue des élèves en difficulté, quelle serait la nature de la différenciation *à l'intérieur* des activités si et quand l'enseignant fait essentiellement un cours dialogué ?

La recherche doctorale approfondira sans doute ces questions, mais cet article semble déjà apporter un premier résultat : dans les pratiques réelles, les difficultés des élèves par rapport à un contenu spécifique de savoir (en l'occurrence, la préhistoire) sont parfois moins prioritaires pour l'enseignant, que la recherche constante de rassembler sa classe autour des questions philosophiques et anthropologiques cruciales pour mieux vivre dans notre monde.

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- BACHELARD G. (1938/1999), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (éd.) (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- BERNARDIN J. (1979), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (1996), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisirs et souffrances*, Paris, L'Harmattan.

- BLANCHET A. (1987), « Observer », *Les techniques d'enquêtes en science sociales*, A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon (éd.), Paris, Dunod, pp.17-79.
- BOIMARE S. (1999/2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- BOIMARE S. (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod.
- BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°7(2), pp.33-115.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (2003), « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », *Rapport au savoir et didactiques*, S. Maury & M. Caillot (éd.), Paris, Faber, pp.81-104.
- CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP) (2010), « Relation Homme-Temps - SHS 22. Progression des apprentissages », *Plan d'études Romand*, pp.90-93. <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per> - Consulté le 29 septembre 2011.
- CRAHAY M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- GATHER-THURLER M. (2000a), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- GATHER-THURLER M. & MAULINI O. (dir.) (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeux cachés des réformes ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GLASER B.G. & STRAUSS A.L. (2010), *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin.
- HABERMAS J. (1992), *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion.
- KAUFMANN J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LAFORTUNE L. & ROBERTSON A. (2005), « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons & O. Albanese (dir.) Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, pp.61-84.
- LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF.
- MAULINI O. (2004), *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- MAULINI O., MEYER, A., CAPITANESCU-BENETTI A., MUGNIER C. & VINCENT V. (2011), *Pratiques pédagogiques, apprentissages scolaires et recherche en éducation : deux efficacités plutôt qu'une*, Texte soumis à discussion dans le cadre du symposium du groupe *Effets* du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes), Toulouse, novembre 2011.
- MAULINI O. (2012, à soumettre), *Penser l'éducation par l'induction croisée de régularités et de variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MEIRIEU P. (1999), *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1 – La promesse de grandir*, Paris, ESF.
- ORANGE C. (2008), « Les fonctions épistémologiques de l'évolution dans les programmes français de sciences de la vie et de la Terre », *L'évolution du vivant. Un enseignement à risque ?*, M. Coquidé & S. Tirard (éd.), Paris, Vuibert & SNES-ADAPT, pp.35-43.

PERRENOUD P. (1983), « La pratique pédagogique : entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Education & Recherche*, n°2, pp.198-212.

PERRENOUD P. (1986), *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD P. (1996a), « Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal ? », *Revue de psychologie de la motivation*, n°21, pp.116-123.

PERRENOUD P. (1996b), « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (éd.), Bruxelles, De Boeck, pp.181-208.

PERRENOUD P. (2005), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, (6^e éd.).

PERRENOUD P. (2007), « Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe : une compétence à développer », *L'organisation du travail scolaire. Enjeux cachés des réformes ?*, M. Gather-Thurler & O. Maulini (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.405-428.

PONS F., DOUDIN P.-A., HARRIS P. & DE ROSNAY M. (2002), « Métaémotion et intégration scolaire », *Affectivité et apprentissage scolaire*, L. Lafortune (éd.), Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, pp.89-106.

ROSNY A. (1911/1970), *La Guerre du Feu*, Paris, Presses de la Cité.

SECTEUR DE L'ENVIRONNEMENT, ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, (1998/2001), *La Préhistoire*, Genève, Département de l'instruction Publique (DIP).

SEMONSUT P. (nd), «La préhistoire sous le signe de l'ambiguïté», *Hominidés.com. Les évolutions de l'homme*. <http://www.hominides.com/html/prehistoire/prehistoire-perception-representation.php>, consulté le 3 août 2009.

SIROTA R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.

SUCHAUT B. (2009, avril), *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*, Communication aux 2^{èmes} rencontres nationales sur l'Accompagnement, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.

VINCENT V. (2010), *L'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques. Le cas du traitement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*, Canevas de thèse accepté le 29 janvier 2010, Collège des Docteurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, direction : Olivier Maulini.

Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique

Marie Toullec-Théry
Corinne Marlot¹

Résumé

Cette recherche exploratoire repose sur l'analyse didactique de deux études de cas à l'école primaire. Notre propos consiste à interroger les pratiques que les professeurs mettent en œuvre dans le cadre des dispositifs d'Aide Personnalisée. C'est à partir des caractéristiques de l'aide ordinaire pratiquée en classe, que nous avons questionné ces nouveaux dispositifs du point de vue de leur efficacité mais aussi de leurs déterminations. Notre recherche – qui s'ancre dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) – montre que l'aide est vue par les professeurs étudiés comme une simplification de l'enjeu de savoir initial qui peut prendre deux aspects, soit un fractionnement soit un éparpillement des jeux d'apprentissage. 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.

Depuis la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*² et, dans une certaine mesure, la *Loi de cohésion sociale*³ – dans ce qui touche à ses aspects éducatifs – le paysage scolaire français voit se multiplier décrets et circulaires pour que l'Ecole favorise la réussite de tous les élèves. Les injonctions issues de ces deux lois reposent sur « *les principes de la devise républicaine : liberté, égalité, fraternité* » (Circ. 2010-38 du 18/03/2010) et l'expression « *égalité des chances* » devient le fer de lance des nouvelles politiques. C'est cet objectif d'égalité des chances qui « *guide la rénovation du système éducatif* » (*ibid.*) et qui a conduit prioritairement les décideurs à créer des dispositifs de personnalisation du parcours scolaire de l'élève, surtout lorsque ce dernier éprouve des difficultés.

Dans cet article, nous interrogeons ce choix et revisitons l'idée que « *faire réussir les élèves consiste à prendre en charge leurs difficultés à travers divers dispositifs spécifiques* » (Amigues, 2005). Nous nous intéressons ici à un dispositif de l'école primaire, datant de 2008, nommé « Aide Personnalisée » qui a déjà fait l'objet de plusieurs circulaires⁴. Il remet en effet en cause un des principes fondateurs de l'école primaire française en termes d'aménagement et d'organisation du temps scolaire. Pour la première fois, tous les élèves ne sont plus assujettis au même temps de scolarisation, le temps collectif passant de 26 à 24 heures. Les deux heures hebdomadaires ainsi dégagées sont uniquement destinées à des élèves dont les compétences marquent un écart avec celles de la classe.

Les circulaires gardent en revanche un certain flou sur les moyens à mettre en œuvre et les pratiques à privilégier lors de ces temps d'aides personnalisées. Un guide pratique⁵ (2008)

¹ Marie Toullec-Théry, Maître de conférences, Centre de Recherches en Education de Nantes, Université de Nantes et IUFM des Pays de la Loire - Corinne Marlot, Maître de conférences, Laboratoire Acté « Activité, Connaissance, Transmission, Education », Université Blaise Pascal Clermont Ferrand et IUFM d'Auvergne.

² N°2005-380 du 23/04/2005

³ N°2005-32 du 18/01/2005

⁴ 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 scolaires.

⁵ édité par le Ministère de l'Education nationale et diffusé gratuitement aux parents d'élèves.

évoque une « aide individualisée supplémentaire » avec la mise en œuvre de « travaux particuliers » où l’enseignant pourra « expliquer différemment ». Nous envisageons donc dans cet article d’étudier précisément ce qui se passe lors de deux séances d’Aide Personnalisée mises en œuvre dans deux écoles élémentaires. L’une concerne une Aide Personnalisée en conjugaison (« Les temps du passé » en CM1, avec deux élèves), l’autre une Aide Personnalisée en mathématiques (« le zoo ou le calcul des distances » en CE2, avec 4 élèves).

1. Problématique

Il semblerait, à la lecture des circulaires, qu’aider de manière efficace les élèves en difficulté reviendrait à privilégier une organisation en *groupe restreint* homogène, hors du temps collectif de la classe. Mais cette externalisation de l’aide (Carraud, Félix, 2009 ; Suchaut, 2009) et le dédoublement du temps didactique⁶ (Leutenegger, 2000), augurent-ils un véritable changement de paradigme dans la modélisation des pratiques professorales ?

L’Aide Personnalisée (AP) se posant comme une aide « ordinaire », nous faisons l’hypothèse que les professeurs vont prendre appui sur les gestes professionnels qu’ils développent habituellement 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, les enjeux, les temporalités, les spatialités et les 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.

Dans un premier temps de la recherche (qui ne sera pas développé dans cet article), nous avons étudié, à un grain « micro » deux temps d’aide « ordinaire », dans deux classes (Marlot & Toullec-Théry, 2011), temps au sein desquels chaque professeur avait, pour un groupe d’élèves présentant des difficultés, organisé des situations spécifiques ou développé des attentions particulières⁷. Leurs manières de faire ont montré certaines congruences qui sont portées dans la colonne de gauche du tableau ci-dessous. Ces analyses ont mis au jour des caractéristiques récurrentes de ces pratiques d’aide et nous avons construit un premier prototype de l’aide dans la mesure où « le prototype permet de rassembler des cas par similarité partielle » (Livet, 2005, p.236). Les résultats de cette étude inaugurale, d’ailleurs congruents avec nos travaux précédents (Toullec-Théry, 2006, 2009 ; Marlot, 2008), nous conduisent ici, dans une perspective comparatiste entre aide « ordinaire » et Aide Personnalisée, à produire de nouvelles questions de recherche (colonne de droite du tableau). C’est à l’aune de ces questions que nous étudierons, dans cet article, les situations d’Aides Personnalisées.

Tableau 1 - Les dispositifs d’Aide Personnalisée en question

| Aide en classe Résultats issus des analyses (Marlot & Toullec-Théry, 2011) | | Aide Personnalisée (AP) Nouvelles questions de recherche |
|---|----|--|
| Les théories de l’apprentissage mobilisées dans les deux situations d’aide observées s’appuient sur l’idée que leur simplification favorise la compréhension. Pour ces professeurs étudiés, aider les élèves passe alors par un affaiblissement de l’enjeu didactique et par une prévalence des formes sur les contenus. Nous observons chez ces deux professeurs une focalisation sur la production d’une réponse « à tout prix ». « Répondre à la question », | Q1 | Les mêmes théories de l’apprentissage sont-elles mobilisées dans le cadre de l’AP ? Quelles sont les épistémologies pratiques sous-jacentes ? |

⁶ Sous ce terme nous considérons de manière indépendante, le temps didactique de la classe et celui du groupe d’aide.

⁷ Ainsi PE1 avait modifié, pour deux élèves, les données numériques d’une situation problème concernant les stratégies multiplicatives (« Les rectangles », Ermel CE2), espérant de cette manière en permettre un accès facilité ; PE2, après la séance de classe relative à la construction de l’heure (dont le passage de l’heure ante meridiem à l’heure post meridiem), avait repris les apprentissages échoués sur un temps court d’aide pour deux élèves.

| | | |
|--|----|--|
| représentant en soi le contrat didactique de base de l'institution scolaire. | | |
| Nous n'avons pas constaté, chez ces deux professeurs, 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 ? |
| Ces situations d'aide ne sont pas anticipées ou construites en amont. | Q3 | Le caractère différé des AP favorise-t-il cette construction en amont de la séance ? |
| Les situations utilisées dans les deux temps de l'aide sont issues des manuels scolaires. | Q4 | Quelles sont les situations utilisées 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 ⁸ restent importantes. | Q6 | Y a-t-il réduction de cette distance dans l'AP ? |
| Ces 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 ? |

2. Eléments théoriques et méthodologiques

■ 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 dans lequel le jeu didactique comprend un enjeu, un gain ou une perte, des règles définitives (qui permettent de jouer au jeu) et des règles stratégiques (qui permettent de gagner au jeu).

Dans nos analyses, la pratique effective est décrite sous forme de Jeux d'Apprentissage (JA) et de jeux épistémiques (JE). « *Dans une activité didactique, le professeur fait apprendre à l'élève un savoir. Au sein de la théorie de l'action conjointe en didactique, le processus désigné par la signification "le professeur fait apprendre (un savoir)" est modélisé en termes de jeu d'apprentissage. Le processus désigné par la signification "le savoir (que le professeur fait apprendre)" est modélisé en termes de jeu épistémique. On modélisera donc l'action didactique conjointe de la manière suivante : le professeur et l'élève jouent un (des) jeu(x) d'apprentissage pour rendre l'élève capable de jouer, à terme, un (des) jeu(x) épistémique(s)* ». (Sensevy, 2011, p.123).

Dans notre travail, le Jeu Epistémique est inféré par le chercheur à partir de l'analyse *a priori* de la situation. La modélisation JA/JE cible donc comment (*via* une succession de Jeux d'Apprentissage) le professeur et les élèves s'y prennent ensemble pour gagner au jeu, c'est-à-dire pour atteindre le Jeu Epistémique visé. Les formes que prennent les Jeux d'Apprentissage et les Jeux Epistémiques 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.

⁸ Dans la TACD, le système [Jeu d'apprentissage (JA)/Jeu épistémique (JE)] représente une modélisation du processus d'apprentissage. Les JA permettent de rendre compte des apprentissages effectifs des élèves mais aussi des phénomènes d'affaiblissement des enjeux didactiques, au regard des JE initialement ciblés par l'enseignement.

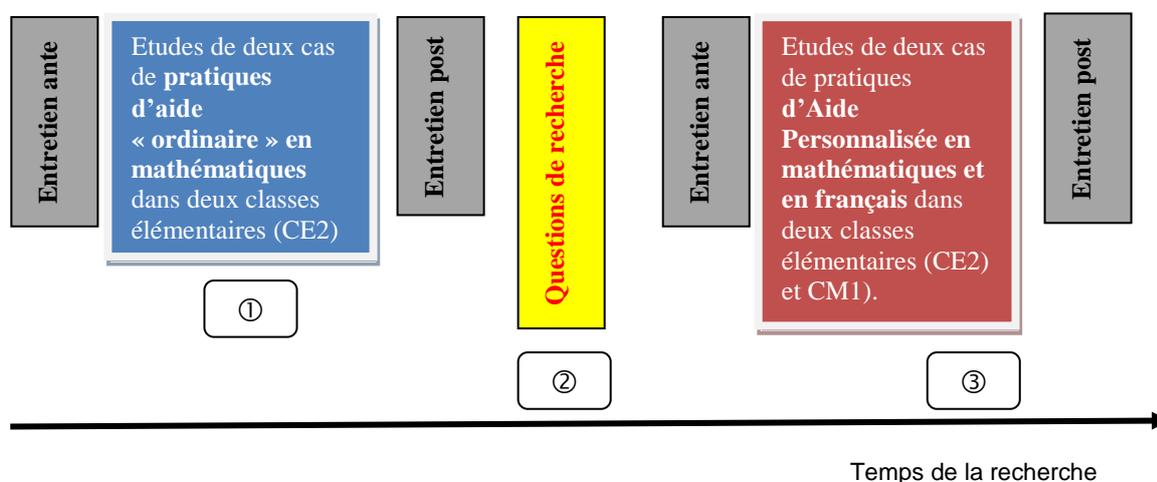
Une autre notion, celle d'Epistémologie pratique (Sensevy, 2008 ; Marlot, 2009) est convoquée dans notre travail puisque, inférée des discours des professeurs, elle nous fait accéder aux déterminations de son action. L'Epistémologie pratique du professeur oriente en effet l'action de l'enseignant sur la base de certaines théories⁹ qu'il a intégrées au cours de sa formation et de son expérience professionnelle. Toutefois, cette forme d'Epistémologie pratique ne préexiste pas nécessairement à la situation. Nous dirons plutôt qu'elle naît de l'action et qu'elle l'oriente : c'est la situation qui va sélectionner certains éléments de cette épistémologie (Marlot, 2008, 2009). Ainsi, selon les contextes, un même professeur peut mobiliser des Epistémologies pratiques hétérogènes. L'accès, pour le chercheur, à certains éléments de l'Epistémologie pratique du professeur, permet alors d'éclairer les réponses singulières que l'enseignant apporte quand il est placé face à des nécessités parfois conflictuelles lors de la régulation de l'activité des élèves.

■ **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).

Cette recherche s'est effectuée en plusieurs temps (Figure 1) et s'est d'abord tournée vers l'aide « ordinaire » que deux professeurs mettent en place dans le cours de la classe ①. Dans ce premier temps de la recherche, nous avons ainsi repéré et isolé certaines récurrences et singularités dans les gestes professionnels de l'aide « ordinaire » en classe. Ces premiers résultats (Marlot & Toullec-Théry, 2011) ont contribué à construire ensuite nos questions de recherche (présentées dans le tableau 1), ciblant cette fois l'Aide Personnalisée ②. Dans cet article, nous nous focalisons sur l'étude de ces Aides Personnalisées, à un grain « micro » pour pointer certaines caractéristiques des pratiques de deux professeurs au cours d'une séance d'AP ③.

Figure 1 - Présentation des temps de la recherche



⁹ 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...

3. Résultats : analyse de l'aide « ordinaire » dans les deux dispositifs d'Aide Personnalisée

L'étude des deux séances d'Aide Personnalisée se développera selon trois parties. La première consistera en une analyse raisonnée de chaque situation de l'action : nous y présenterons le contexte et l'analyse *a priori* de la situation didactique.

Dans la seconde partie, nous procèderons à l'analyse des pratiques effectives du professeur (P1) et du professeur (P2), selon notre cadre théorique issu de la TACD qui détermine deux strates d'action : ce que le professeur fait lorsqu'il construit le jeu (quand il prépare sa séance), puis ce qu'il fait pour faire jouer le jeu *in situ* (quand il fait sa séance). La troisième partie concerne les déterminations du jeu que nous mettrons en évidence *via l'épistémologie pratique* du professeur.

■ Analyse raisonnée de la situation de l'action : contexte et analyse a priori

• Le cas « Les temps du passé en CM1 » - Professeur P1

Organisation : le groupe d'aide est composé de deux élèves (Dor et Ad). La séance d'AP étudiée se déroule de 11h30 à 12h.

Situation : le projet de P1 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.

P1 rappelle d'abord la règle du « jeu des conjugaisons ». Ce jeu qu'il a fabriqué 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 trois 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 six 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 trois temps cités ci-dessus les verbes proposés sur le plateau de jeu. Au « coup » suivant, les rôles sont inversés.

Obstacles épistémiques relatifs aux notions en jeu

Le jeu épistémique, c'est-à-dire la pratique de savoir visée par la situation, réside dans la possibilité pour les élèves de « construire correctement la forme verbale d'un temps du passé » grâce à la mise en œuvre de jeux d'apprentissage liés à la résolution de « problèmes de conjugaison ». Construire cette 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 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 impliqués est conjugué dans les trois temps. 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 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.

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

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

Situation : A l'issue de la séance quotidienne de mathématiques qui avait trait, dit P2 « *au calcul de distances* », P2 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 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 (cf. annexe), support de l'activité. Il s'agit d'un dessin représentant l'espace d'un zoo signifié par un cadre vert rectangulaire, composé de l'entrée du zoo (dessin d'un portail en vue de face) et de huit espaces circulaires occupés chacun par un animal (dessins en perspective) ; des chemins relient les espaces entre eux. Le long des chemins, une indication est placée sur une pancarte : un nombre suivi de « m » (ex : 56 m). 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, pour P2, de « *faire des additions de distances ce qui était l'objectif premier, c'était d'additionner des distances, soustraire des distances* ».

Obstacles épistémiques relatifs à la notion de jeu

Le jeu épistémique, tel qu'on peut le lire dans l'annonce faite par les concepteurs de l'exercice, réside dans la possibilité pour les élèves de « calculer des distances » *via* des jeux d'apprentissage liés à la résolution d'une situation problème en mathématiques, dans le champ plus spécifique de calculs de mesures de longueurs indiquées sur un plan. Cependant l'analyse *a priori* de la situation nous amène à repérer au moins deux jeux épistémiques distincts : s'agit-il pour les élèves de calculer des sommes (de nombres) dans le contexte des distances ? Il s'agira alors pour eux de mettre en œuvre un travail sur les écritures additives et les techniques de calculs. Les distances ne sont alors qu'un prétexte à faire un calcul additif et de travailler sur différentes structures de problèmes (cf. les autres questions de la page du manuel), Ou bien, s'agit-il pour les élèves de calculer des distances sur plan, comme annoncé dans le titre ? Le calcul de distances sur plan met en jeu, alors, pour les élèves, l'usage d'un système de codage permettant de produire des informations sur la réalité schématisée par le plan à partir d'informations lues sur le plan.

Potentialités et limites de la situation

Quel que soit le jeu épistémique engagé par P2, les principales données du problème sont contenues dans l'illustration fournie, ce qui nécessite pour les élèves un travail de lecture d'image et de prise d'information sur un schéma. Or, plusieurs obstacles apparaissent, d'abord liés au mélange de trois types de vue. Il existe en effet une vue de face (donnée par le portail du zoo et les animaux), une vue en perspective (avec les chemins), une vue du dessus (avec le champ de couleur verte, espace du zoo, mais aussi le terme de plan utilisé dans le titre). Par ailleurs, sur l'illustration, les proportions ne sont pas conservées (ce qui n'est pas le cas dans un plan) : par exemple la portion de chemin entre l'espace des loups et celui des cygnes (avec indication de « 56 m ») est dessinée par une portion de chemin plus courte tandis que la longueur est bien plus grande (indiquée « 96 m »).

De même, quel que soit le jeu épistémique, le recours à la notion même de « distance » questionne. Le manuel dévoile d'emblée, dans deux niveaux de titre, les objets du travail : le « calcul de distances » et les « distances sur un plan ». « Distance » apparaît ensuite dans la consigne. La situation, pour être résolue, nécessite donc d'emblée, pour l'élève, d'en comprendre la signification.

L'ambiguïté du signe « m » sur les pancartes est aussi à noter : mètres (m) et millimètres (mm) peuvent facilement être confondus, puisque les distances sur l'illustration pourraient en effet s'effectuer plutôt en mm qu'en m.

Nous pouvons conclure que, malgré ce qui est annoncé, il s'agit pour les auteurs du manuel de faire travailler les élèves sur les calculs additifs, et non pas sur la notion de distance ou sur l'usage d'un plan, générant alors pour les élèves des obstacles quant à leur entrée dans le jeu épistémique proposé par l'enseignant. Au vu de l'analyse du transcript, nous pouvons dire que, pour P2 aussi, il n'est pas vraiment question de distances dans cette situation mais de calcul additif sur des nombres.

■ Construire le jeu

Construire le jeu, pour un professeur, signifie mobiliser un ensemble de ressources, matérielles et conceptuelles, dont la mise en relation va permettre la construction du milieu pour l'action. Dans le cas de l'AP, ce milieu a-t-il été aménagé en réponse à certaines difficultés rencontrées par les élèves lors de l'activité en classe ?

• Le cas de « la conjugaison des temps du passé en CM1 » - Professeur P1

Les indicateurs de la difficulté scolaire

P1 a mis en place un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) pour l'élève [Ad] et dit avoir « des exigences différentes forcément ». Les séances en classe ont renseigné précisément P1, elle a observé que [Ad] ne réussissait pas toujours à produire à l'écrit, les formes verbales demandées. Pour autant, [Ad] produisait 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 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 la situation d'AP nous montre qu'elle a été spécifiquement aménagée, après la séquence de classe, selon des intentions d'enseignement adaptées aux difficultés de ces deux élèves. P1 oriente le travail en conjugaison vers des « choses très précises, des techniques », mais à partir d'un jeu car, pour P1, c'est important « de ne pas proposer un manuel, un cahier, mais de manipuler, de travailler sur des jeux de cartes sur des jeux de plateau ». La séance filmée s'intègre dans une progression de six séances durant lesquelles P1 fait évoluer la règle du « jeu des conjugaisons » d'une fois sur l'autre afin de suivre les progrès des élèves. Elle essaie de « mettre des marches un peu plus petites pour arriver petit à petit » à « les débloquer », à « les mettre sur les rails ». Une référence avec les savoirs construits dans la classe est produite sous la forme d'un tableau-réponse des verbes conjugués. Le format d'interaction, quant à lui (le trilogue scénarisé par le jeu), crée une relation différentielle de P1 avec chacun des deux élèves, selon un rôle prédéfini qui favorise l'expression orale (c'est un élément que P1 redit plusieurs fois) et l'action réflexive au travers des tentatives de justification-validation. Enfin, la situation prévoit un bilan en fin de séance (cinq 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, P1 – dans le cadre d'un échange – rend compte des progrès, des difficultés récurrentes et produit des « conseils » personnalisés à chacune des deux élèves.

De ce que dit ici P1, nous pouvons inférer des premiers éléments de son Epistémologie pratique :

Aider, c'est en amont observer précisément les obstacles rencontrés par l'élève.

Aider, c'est faire autrement qu'en classe et plutôt mettre en œuvre des situations ludiques (différentes du manuel).

Aider, c'est faire en sorte que les élèves parlent.

Aider, c'est manipuler au cours de situations ludiques.

Aider, c'est renforcer les techniques.

Aider, c'est décomposer le savoir en unités qui iront en se complexifiant.

Aider, c'est permettre à l'élève de rendre compte de ses progrès.

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

Les indicateurs de la difficulté scolaire

Selon P2, les trois élèves (Dia, Er, Ma) qui participent à l'AP éprouvent des « *difficultés globales en mathématiques* » et « *ont a peu près le même genre de difficultés* ». Ils 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 ; l'AP est plutôt un espace où les élèves peuvent « *dire des choses (...) qu'ils ont à évacuer* ».

L'aménagement du milieu

Cette situation du zoo ne répond donc pas particulièrement à une intention adaptée à des besoins repérés chez les élèves. P2 indique qu'elle ne prépare pas spécifiquement cette AP puisqu'elle se situe dans le prolongement de ce qui se fait en classe et donc de sa préparation : « *j'avais regardé moi les exercices en me disant : c'est bon, c'est une addition et après c'est une soustraction (...) j'avoue que je ne prépare pas mes séances de soutien, je pars dans l'idée avec elle je vais plutôt faire ça, avec eux plutôt faire ça et puis on voit* ». La séance d'AP n'est donc pas intégrée dans une progression, mais vient plutôt en réitération-soutien de celle de classe : ce sont « *des ateliers d'aide (...) sur des points qu'on a vus en classe* ». Il n'y a pas forcément de rappel ou de référence directe aux savoirs construits précédemment dans la classe : « *ils me disent ce qu'ils veulent... ce qu'ils n'ont pas bien compris, ce qu'ils voudraient qu'on revoie* ».

De ce que dit ici P2, nous pouvons inférer des éléments de son Epistémologie pratique :

Aider, c'est repérer globalement les difficultés.

Aider, c'est rassembler des élèves qui ont à peu près les mêmes difficultés.

Aider, c'est pouvoir, par la parole, évacuer des choses.

Aider, c'est renforcer les techniques.

Aider, c'est faire que l'élève exprime ce dont il a besoin, ce qui ne nécessite pas forcément de préparation spécifique en amont.

Aider, c'est revoir des choses échouées en classe et faire de nouveaux exercices.

■ ***Faire jouer le jeu***

Le réaménagement du milieu

Nous allons ici tenter de donner à voir les actions de régulation des deux professeurs face à des élèves qui peinent à réussir la tâche proposée. Le système sémiotique que nous allons utiliser (Toullec-Théry, 2009) nous permet de rendre compte de l'écart entre les jeux d'apprentissage attendus et les jeux d'apprentissage effectifs, et de la reconnexion ou de la disconnexion avec les objets de savoir escomptés.

- *Le cas « Les temps du passé en CM1 » - Professeur P1*

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 composé¹⁰ [(1) auxiliaire être ou avoir + participe passé ; (2) accord de l'auxiliaire être avec le participe passé]. Ce jeu d'apprentissage ne peut donc être joué. P1 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 alors, aussi bien avec [Dor] qu'avec [Ad], une simplification successive de l'enjeu didactique initial :

¹⁰ [Dor] : Elles parlèrent (passé simple) ; [Ad] : Nous finissions (imparfait).

JA1 « Faire comparer l'appellation de deux des temps du passé » : le passé simple et le passé composé. L'intention de P1 est de faire percevoir aux deux 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.

P1 : Qu'est-ce que tu connais comme autre temps du passé ?

Dor : Euh... le passé simple.

P1 : Le passé simple. C'est quoi la différence entre le passé simple et le passé composé ?

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 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 deux éléments (et non pas trois ou quatre 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.

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 ?

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...

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

P1 : Quand est-ce qu'on accorde ?

Dor : Avec être.

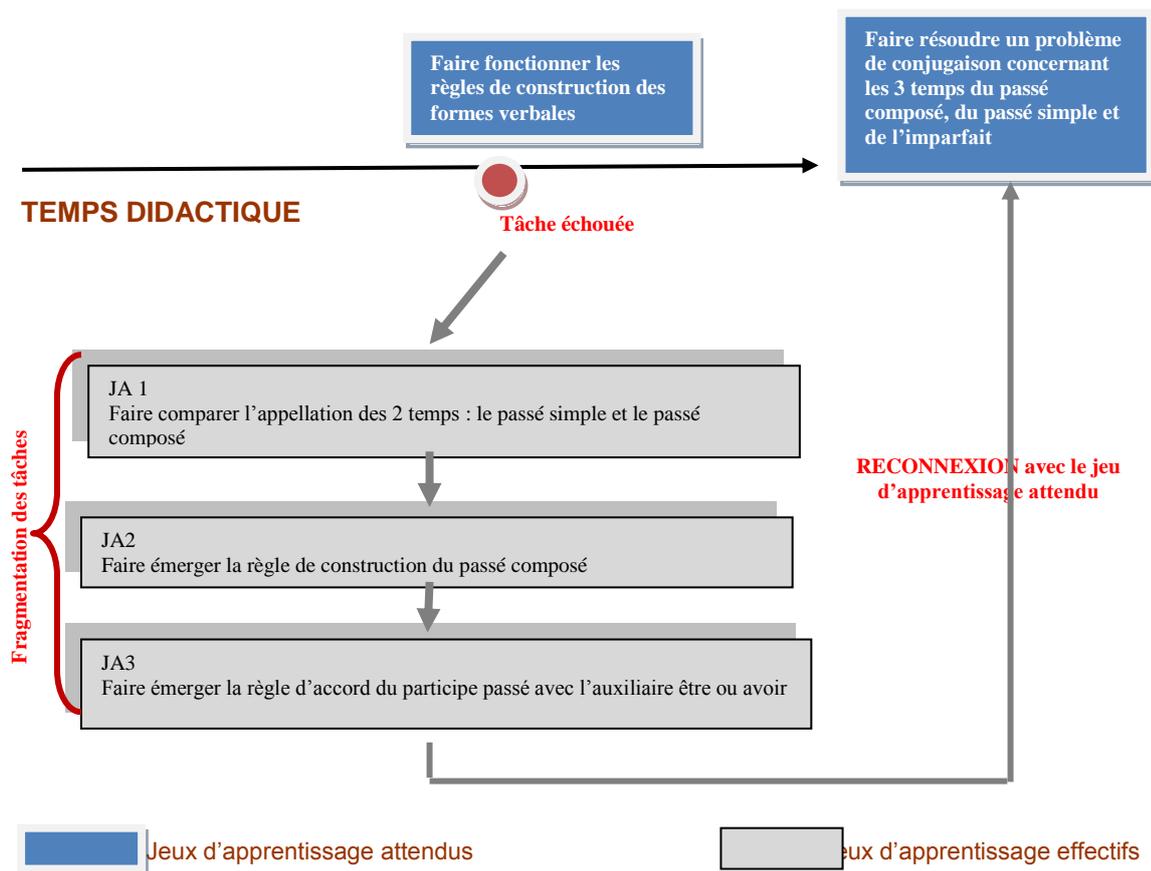
P1 : Et ici tu as utilisé quoi comme auxiliaire ?

Dor : Avoir.

P1 : Donc ça s'accorde pas et ça va s'écrire comment « parlé » ?

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 trois 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.

Figure 2 - Evolution des Jeux d'Apprentissage effectifs chez P1



- *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 ?*

P2 : *Voilà, exactement.*

Se : *On fait ça plus ça.*

P2 : *Je ne sais pas, [Sé], essaie de faire tout seul et moi je regarde.*

Or, les quatre élèves échouent à produire un calcul juste (les élèves ne maîtrisent ni la technique opératoire ni les tables d'addition). Le professeur abandonne alors cet objectif de calcul de distance. Il se produit donc un changement de contrat didactique.

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 ?*

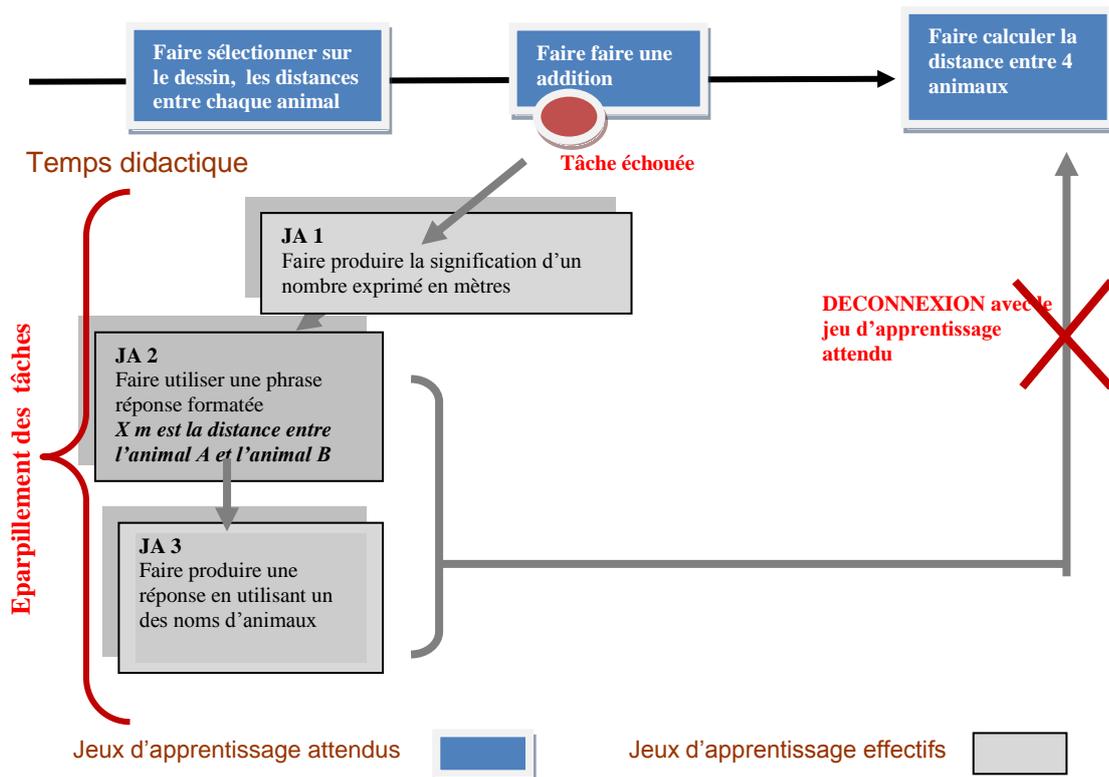
A partir de ce moment, il se produit un *dédoublé de milieu* (Comiti & al., 1997) entre le professeur et les élèves (ce qui fait signe pour le professeur ne fait pas signe pour les élèves).

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 : Le 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.

Toutefois, il serait plus pertinent de parler ici de *recouvrement* de milieu entre P2 et les élèves. Face à l'impossibilité des élèves de calculer les additions, P2 initie un nouveau jeu JA1 : « Faire produire la signification d'un nombre exprimé en mètres » qu'il modifie, pensant guider plus efficacement les élèves, en un jeu JA2 : « Faire utiliser une phrase réponse formatée : *X m est la distance entre l'animal A et l'animal B* ». Or, les élèves ne joueront pas à ce jeu, mais initient un JA3 : « Produire une réponse en utilisant un des noms d'animaux ». 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 en fait d'un « leurre » que l'on peut apparenter à un effet de contrat, *l'effet Jourdain* puisque les élèves produisent un nom d'animal au hasard parmi les animaux présentés sur le schéma.

Par la forme sémiotique ci-dessous nous mettons au jour que le 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 quatre animaux ».

Figure 3 - Evolution des Jeux d'Apprentissage effectifs chez P2



L'efficacité de l'action du professeur

- *Le cas « Les temps du passé en CM1 » - Professeur P1*

S'il existe une *fragmentation* des tâches, elle 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, mais 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 deux 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.

- *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 quatre animaux). Le jeu épistémique « rendre l'élève capable de calculer des distances » disparaît alors : on assiste à un « évanouissement des savoirs » (Toullec-Théry, 2006, 2009) où l'enjeu initial 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. P2 parle ainsi de cet écart entre prévu et réalisé : « Effectivement peut-être qu'on n'a pas avancé sur le calcul de distances, sur ce que j'avais peut-être initialement prévu mais, par contre, dans une compréhension de problème, de leur donner la parole, de eux chercher [...] L'objectif que j'avais vu n'était pas le bon, mais on a quand même travaillé, ce n'était pas inutile en fait ».

■ **Les déterminations du jeu**

Si le discours du professeur sur son action met au jour ses intentions, ses croyances et les contraintes qu'il s'impose dans l'action, l'analyse didactique confirme (ou infirme) ses propos et révèle également certaines intentions et croyances non encore exprimées. L'analyse des pratiques *in situ* des deux enseignants nous autorise donc à inférer de nouveaux éléments d'épistémologie pratique.

Chez P1 :

Aider, c'est guider pas à pas en fragmentant la tâche.

Aider c'est avoir l'occasion de répéter plusieurs fois la même procédure, le même énoncé.

Chez P2 :

Aider, c'est faire dire et répéter une phrase formatée.

Aider, c'est faire évoluer les visées, quitte à éparpiller les tâches.

Aider, c'est ne pas perdre la face.

Aider, c'est revenir en arrière vers des formes génériques.

Aider c'est changer de cap quand les élèves n'y arrivent pas.

Dans le tableau qui suit, nous réunissons les éléments de l'*épistémologie pratique* de chacun des deux enseignants et les comparons.

| <i>Éléments d'épistémologie pratique inférés de l'analyse didactique des pratiques effectives</i> | <i>Pour P1</i> | <i>Pour P2</i> |
|---|----------------|----------------|
| Aider, c'est morceler les tâches en allant du simple au complexe | + | + |
| Aider c'est faire parler les élèves | ++ | ++ |
| Aider, c'est favoriser les apprentissages de techniques | ++ | ++ |
| 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 « pas à pas » vers la bonne réponse | ++ | ++ |
| Aider, c'est répéter, réexpliquer | ++ | ++ |
| Aider, c'est changer de cap quand les élèves n'y arrivent pas | - | ++ |
| Aider, c'est différencier les attentes selon les élèves | ++ | - |
| Aider, c'est proposer des situations avec un habillage ludique | ++ | + |
| Aider, c'est individualiser la relation didactique | + | ++ |
| Aider, c'est réviser ce qui est fait en classe | + | ++ |
| Aider nécessite une préparation en amont | ++ | - |

Un retour sur les entretiens post-séance que nous avons systématiquement menés montre une congruence assez nette entre ce que les professeurs « font » effectivement et ce qu'ils « disent de ce qu'ils font ».

Du coup, il apparaît que les actions et les comportements des élèves étudiés semblent finalement produire peu d'effets sur les actions d'aide : ces dernières sont prédéfinies et relèvent d'une posture surplombante. Pour ces deux professeurs, les éléments d'épistémologie pratique inférés lors de l'analyse, témoignent donc d'une conception plutôt « générique » de l'aide, quels que soient la situation et les élèves concernés.

Toutefois, les stratégies mises en œuvre chez les deux professeurs sont apparues assez différentes : une fragmentation de la tâche chez P1 et un éparpillement de la tâche chez P2. Certaines déterminations de leurs manières d'agir pourraient prendre racine dans le fait que pour P2 Aider ne nécessite pas forcément une préparation en amont, mais de poursuivre ce qui est fait en classe, 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, 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 ces 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 généralité et de spécificité entre les pratiques d'aide « ordinaire » et les pratiques 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 prototypes (Livet, 2005) : celui du professeur qui « construit le jeu en amont » (P1) et celui du professeur qui « ne construit pas le jeu en amont, mais poursuit son travail comme en classe » (P2). Sur la base de ces deux « tableaux de pensée » (Weber, 1965), nous allons présenter certaines des premières caractéristiques des pratiques associées à l'AP.

L'analyse comparatiste entre l'aide en classe et l'aide dans les dispositifs d'AP, aussi bien que l'analyse comparatiste entre les professeurs prend en compte deux aspects inter reliés : celui de l'efficacité des pratiques et celui des déterminations de l'action.

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 deux professeurs relative à la difficulté scolaire, la nécessité de « simplification » prévaut. Toutefois, chez ces deux professeurs étudiés dans l'AP, la difficulté scolaire n'est pas appréhendée de la même manière. 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, ses manques qui sont pris en compte. Chez P1, les difficultés des deux élèves sont évaluées en amont et traduites en compétences spécifiques à travailler alors que chez P2 ce sont des difficultés globales et non un savoir spécifique en mathématiques 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 identifiés. Toutefois, les pratiques observées divergent fortement entre des professeurs du « type » P1 qui construisent la séance en amont et des professeurs du « type » P2 ne préparant pas spécifiquement 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 (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 en lui-même qui joue ce rôle.

Enfin, 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 (comme en classe) d'interactions entre le professeur et chacun des élèves. Ce format semble motivé par la posture surplombante des professeurs (P1 & P2) qui produit un guidage très serré vers la réponse attendue. L'intention de faire exister des interactions entre élèves 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 court terme » de l'aide pourrait bien expliquer que si finalement, chez les deux 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 (P1) 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 (P2) qui va se démultiplier et s'éloigner progressivement de l'objectif initial d'apprentissage jusqu'à s'en déconnecter totalement.

Conclusion

En conclusion, nous souhaiterions faire un retour sur une des questions initiales (Q7) : 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-productif. 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 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 ces deux 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 en matière de dispositifs d'aide qui iraient au-delà des formes aujourd'hui largement consensuelles de remédiation ou de réassurance.

Bibliographie

AMIGUES R. (2005), « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateur de l'activité enseignante », *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, L. Talbot (dir.), Paris, ERES.

CARRAUD F. & FELIX C., (2009), « L'aide personnalisée en primaire : travailler à plusieurs ? Seul et ensemble », *Ville Ecole Intégration*, n°157.

COMITI C., GRENIER D. & MARGOLINAS C. (1997), « Niveaux de connaissance en jeu lors de l'interaction en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques », *Différents types de savoir et leur articulation*, G. Arzac, J. Gréa, D. Grenier & A. Tiberghin (éd.), Grenoble, La Pensée Sauvage, pp.93-127.

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.

MARLOT C. (2008), *Caractérisation des transactions didactiques. Deux études de cas à l'école élémentaire en découverte du monde vivant*, Thèse, Université 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-THERY 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)*.

MARLOT C. & TOULLEC-THERY 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°3, vol.5, pp.7-32.

PASSERON J-C. & REVEL J. (2005), *Penser par cas. Enquête*, Paris, Editions de l'EHESS.

SENSEVY G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur », *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, G. Sensevy & A. Mercier (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY G. (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck.

SUCHAUD B. (2009), « L'aide aux élèves en difficulté : diversité des formes et des effets des dispositifs », *Dialogue*, n°135, pp.4-10.

TOULLEC-THERY 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-THERY M. (2009), *Une étude des discours et des actions d'aide de six professeurs des écoles auprès d'élèves « peu performants » en mathématiques*. Recherche en Education, n°6, pp.109-124.

TOULLEC-THERY M. (2009), « Practical ingenuity of specialized teachers who work with “underperforming” pupils », *The european Conference on Educational Research (ECER). Theory and evidences in european educational research*, Vienna (Austria), September 28, 29 & 30.

WEBER M. (1965), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, (trad. J. Freud).

Annexe

SEANCE 3 Guide p. 196
Calcul mental - Addition, soustraction
d'un nombre entier de dizaines ou centaine

9 Calcul de distances

Exercices pour réviser la lecture de l'heure

A Cahier de géométrie-mesure p. 26.

Chercher Distances sur un plan

Voici le plan d'un zoo où les espèces sont regroupées.

- 1 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 ?
- 2 Pour aller de l'abri des loups à la cage des tigres en passant par la fosse aux ours, il y a 541 m. Quelle est la longueur du chemin qui va de l'abri des loups à la fosse aux ours ?
- 3 Pour aller de l'entrée à la cage aux tigres en passant par le bassin des dauphins et l'arbre des singes, il faut parcourir 260 m. Quelle est la longueur du chemin qui va du bassin des dauphins à l'arbre des singes ?
- 4 Tim et Maïa se sont donné rendez-vous au lac des cygnes. Tim part de l'entrée et passe par le Rocher des lions et par l'abri des loups. Maïa part de la fosse aux ours et passe par l'abri des loups. Qui va parcourir le plus long chemin ? De combien de mètres sera-t-il plus long que l'autre ?
- 5 Pour aller du bassin des dauphins à la cage au tigre en passant par l'espace des éléphants, il faut parcourir 180 m. La longueur du chemin qui va du bassin des dauphins à l'espace des éléphants est le double de la longueur du chemin qui va de l'espace des éléphants à la cage aux tigres. Quelle est la longueur de chacun de ces chemins ?

Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté ?

Sandrine Breithaupt¹

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche menée en formation initiale (3^{ème} et dernière année de la formation) à l'enseignement primaire vaudois (en Suisse). Elle vise à comprendre comment les futurs enseignants perçoivent les élèves en difficulté, plus spécifiquement, ce qu'ils évoquent lorsqu'ils mentionnent les difficultés d'apprentissage des élèves et, pour terminer, ce qu'ils envisagent comme aide aux élèves en difficulté. Les résultats montrent que les étudiants focalisent leur attention sur trois catégories de représentations de la difficulté, les « aspects conceptuels », les « attitudes et comportements observables », les « aspects motivationnels et cognitifs ». Pour répondre aux difficultés, deux interventions sont privilégiées, la mise en place d'un suivi psychologique et le placement des élèves dans un petit groupe hors de la classe.

Aujourd'hui, en Europe, les conséquences de l'échec scolaire sont aggravées par un système économique en crise, qui laisse peu de place aux élèves quittant le système prématurément, sans certification ou ayant un niveau de formation peu élevé. « *Les jeunes en difficulté à la fin de l'école obligatoire sortant sans qualification sont pénalisés dans tous les domaines : l'accès à l'emploi, la nature des activités, les revenus et le bénéfice de la formation continue. De plus, ils transmettront la difficulté à leur descendance* » (MEN, 2004). Nous avons donc un intérêt particulier à lutter contre l'échec scolaire et « *l'amélioration des résultats scolaires, et surtout ceux des élèves les plus faibles, devrait être l'objectif permanent de tous les systèmes éducatifs* » (OCDE, 2004).

1. L'échec scolaire

Les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) mettent en évidence des fonctions invisibles du système scolaire. « *La première est la fonction de reproduction de la hiérarchie sociale ou de la répartition de la force de travail en classes sociales qui ne repose plus officiellement sur l'origine sociale, mais sur la qualification, donc sur la réussite ou l'échec scolaire. Ce faisant, l'école remplit une seconde fonction mystificatrice, de légitimation de cette hiérarchie sociale* » (Bonnéry, 2008, p.173). Le terme désigne donc d'abord un constat : celui de l'existence d'une corrélation statistique entre l'origine sociale d'un individu et sa réussite scolaire.

Suchaut (2009) montre qu'en France, un accroissement des inégalités sociales de réussite est constaté, tant en mathématiques qu'en français. Les baisses de performances se sont accrues entre 1997 et 2007. Pour la Suisse, les études PISA 2006 relèvent que les élèves sont 17% à ne pas posséder une culture scientifique minimale. En ce qui concerne la lecture, ils sont 16% à ne pas être au seuil minima. Sur le canton de Vaud, qui nous intéressera plus particulièrement dans cet article, « *il existe toujours dans ce canton une frange de la population scolaire en grande difficulté pour la compréhension de l'écrit. Les mesures prises à la suite de l'enquête 2000 ne*

¹ Chargée d'enseignement, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud.

semblent donc pas avoir encore porté leurs fruits. En effet, la proportion des élèves très faibles en lecture reste aussi importante en 2006 qu'en 2000 [...]. Un effort particulier est donc nécessaire pour soutenir les élèves les plus faibles » (Nidegger, 2006, p.109). Le rapport met également en exergue l'inégalité des chances en matière d'orientation. *« L'accès aux filières les plus exigeantes est fortement dépendant de caractéristiques socio-économiques et culturelles. Il existe, particulièrement en VSO², une proportion beaucoup plus importante d'élèves allophones et d'élèves de milieux moins favorisés. On peut donc s'interroger sur la manière d'améliorer les processus d'orientation des élèves »* (p.109). Les innovations scolaires avec l'introduction de la réforme EVM (Ecole Vaudoise en Mutation ; voir notamment Blanchet, 2010) ne semblent pas avoir eu d'impact sur les résultats. Le dernier rapport de Nidegger (2009) indique que 15,6% des élèves sont considérés comme en grande difficulté pour la lecture. *« Les élèves des milieux les moins favorisés sont proportionnellement beaucoup plus nombreux dans la filière VSO (46% d'élèves issus de familles de niveau socio-économique faible contre 10% en VSB). Cette situation, qui a trait à l'équité de l'enseignement, est particulièrement présente dans le canton de Vaud. La trajectoire scolaire est dans une certaine mesure déterminée par les conditions socio-économiques de la famille »* (Nidegger, 2009, p.115).

Devant cette réalité, nous ne pouvons pas dire que les acteurs du système soient restés sans réagir. Gather Thurler et Maulini (2007) citent un grand nombre de chantiers mettant en évidence la lutte contre l'échec scolaire. Parmi d'autres, rappelons la prise en compte des élèves dans le processus d'apprentissage, la reconnaissance de l'hétérogénéité sociale et culturelle par une pédagogie différenciée, la refonte des plans d'études, la réflexion docimologique, la délégation d'une autonomie partielle des établissements, la formation des enseignants. Pour les auteurs, ce genre de changements est directement adossé aux constats des chercheurs quant aux modes de production de l'échec *via* la structuration du travail de l'école et à l'école. Rappelons également les travaux d'Hutmacher (1993) qui montrent comment le redoublement – pointé comme mesure de lutte contre l'échec scolaire – est en réalité un mode de production de ce dernier : *« Au plan de l'organisation scolaire, le redoublement est directement lié au cadre temporel dans lequel l'école organise la division du travail entre enseignants. Comme mesure de flexibilisation du temps, il est synchrone avec l'horloge annuelle qui rythme la vie du système. Il suffit que les enseignant-e-s conservent les mêmes élèves sur deux ans pour que le redoublement disparaisse quasiment, non pas sans doute parce que les élèves réussissent mieux dans ces cas, mais parce que, dans un horizon temporel plus long, les maître-sse-s peuvent mieux adapter les rythmes aux élèves sans être obligé-e-s de rendre des comptes pour chacun à l'occasion du changement d'année déjà. [...] C'est n'est pas qu'un problème de pédagogie mais aussi d'organisation »* (Hutmacher, 1993, pp.153-154, 161). Nous pouvons le constater, une grande partie des pistes explorées s'intéresse à l'organisation du travail et *« la recherche d'organisations particulières du travail scolaire – pour que situations d'apprentissage il puisse y avoir – devient alors une des composantes du métier d'enseignant »* (Vellas, 2007).

Si la question de la prise en charge des élèves en difficulté se pose dans une logique descendante, des politiques éducatives, des injonctions, vers les élèves, elle se pose également dans une logique ascendante : qu'est-ce qu'un élève en difficulté ? Comment se définit-il ? Qu'en disent les enseignants ?

2. L'élève en difficulté

Le rapport du Ministère de l'Education Nationale français de 2004 souligne combien il est ardu non seulement de quantifier, mais également de décrire les élèves en grande difficulté.

La Classification Internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001) adopte un modèle distinguant les notions de déficience (correspondant à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou

² Voie Secondaire à Option. Vers l'âge de 12 ans, les élèves sont orientés selon trois filières d'enseignement. La Voie Secondaire de Baccalauréat (VSB) accueille les élèves ayant les meilleurs résultats ; la VSO, les élèves ayant obtenu les moins bons résultats ; entre les deux, la Voie Secondaire Générale (VSG).

anatomique), d'incapacité (correspondant à toute réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain) et de désavantage (préjudice résultant de la déficience ou incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socio-culturels). L'OCDE (2007) adopte le terme de « difficultés d'apprentissage » en regard de « déficiences » et « désavantages sociaux ». Les expressions « *qualifient d'une façon générale les élèves pour lesquels les pays allouent des ressources supplémentaires pour leur permettre d'accéder plus efficacement aux programmes scolaires [...] S'il est vrai qu'il existe assurément quelques caractéristiques communes entre ces trois catégories, un certain nombre de problèmes ne s'appliquent pas de la même manière d'une catégorie à l'autre, comme la place de l'enseignement pour les élèves souffrant de déficiences (établissements scolaires spéciaux, classes spéciales, classes ordinaires* » (p.13).

Les recherches de Desombre et al. (2008) à propos de la catégorisation des élèves en difficulté relèvent, d'une part, à quel point les limites de cette dernière sont mal définies et, d'autre part, la dépendance de la catégorisation aux normes du système éducatif en vigueur. « *De fait, les frontières de la difficulté scolaire sont dépendantes des enseignants qui l'évaluent et leurs perceptions du "bon élève" et du "mauvais élève"* » (p.3). En cherchant à construire un outil pour identifier les stéréotypes de la difficulté scolaire auprès de divers groupes (psychologues scolaires en formation, étudiants en première année de psychologie, des parents d'élèves, des enseignants spécialisés en formation continue, des stagiaires professeurs des écoles en formation initiale en deuxième année, ci-après les PE2), ils relèvent que « *les traits utilisés pour décrire les élèves en difficulté scolaire sont donc, pour une partie, partagés par plusieurs groupes et, pour une autre, spécifiques à un groupe en particulier* » (p.11). Pour les stagiaires PE2, ils constatent que n'ayant pas encore été confrontés en tant qu'enseignant à la difficulté scolaire, ils révèlent une conception en partie déterminée par leur formation initiale. Pour l'ensemble des groupes étudiés, les auteurs relèvent 49 traits caractérisant les élèves en difficulté, les PE2 en utilisent 23. Parmi les traits les plus utilisés par ce groupe, on trouve en premières positions « *besoin d'une aide adaptée à ses difficultés* » et « *besoin d'aide* ». Puis « *problèmes d'attention et de concentration* », « *manque de motivation* » et « *sa famille ne l'aide pas* ».

Do (2007), en étudiant les représentations de la grande difficulté scolaire chez les enseignants, leur perception de l'efficacité des dispositifs d'aide proposés et l'évolution constatée des pratiques pédagogiques, met en évidence « *une réelle convergence des représentations de la grande difficulté scolaire au sein de deux populations habituellement perçues comme différentes par leur formation* » (p.1). Pour les professionnels, l'élève en grande difficulté se repère premièrement par le manque de maîtrise des apprentissages de base ; puis par d'autres signes tels que l'agitation, l'isolement, le refus de communiquer. « *On remarque aussi que les enseignants dans leur ensemble tendent à définir la difficulté de l'élève à entrer dans les apprentissages par l'incapacité à progresser et à s'adapter au système éducatif, et ce, selon trois degrés distincts : l'élève qui a du mal à s'adapter au système, l'élève non adapté au système, l'élève inadapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté. Il est clair que la définition de l'élève en grande difficulté scolaire se fait le plus souvent en référence à une norme institutionnelle* » (p.4). En ce qui concerne la prise en charge des élèves en grande difficulté, les enseignants estiment plus efficace d'accompagner eux-mêmes les élèves dans leur progression. Enfin, « *savoir gérer l'hétérogénéité des niveaux* » au sein des classes est un besoin récurrent des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Les travaux de Pelgrims et Cèbe (2010) corroborent ceux de Do (2007). En effet, les auteures relèvent « *la rareté avec laquelle l'environnement scolaire est tenu pour responsable des difficultés* » (p.115). Les résultats des études liées aux mécanismes de l'attribution causale (Baumberger et al. 2007 ; Do, 2007) montrent que ce ne sont ni les spécificités du système scolaire en général, ni les particularités des classes, ni les obstacles inhérents aux savoirs qui justifient la demande d'aide aux élèves en difficulté, mais des attributions internes à l'enfant (et non plus l'élève) et ses comportements. Pelgrims et Cèbe (2010) relèvent que le poids des attributions psychologiques des élèves (en regard des attributions du système scolaire) est

renforcé par les classifications diagnostiques de certains systèmes mentionnant que ce sont *les élèves* qui ont des difficultés, ces dernières ayant parfois même une origine biologique.

Les résultats et conclusions auxquels arrivent Do (2007), Désombre et al. (2008), Pelgrims et Cèbe (2010), en particulier sur la catégorisation de la difficulté scolaire et sa prise en compte dans la classe, nous amènent à nous intéresser aux conceptions que les étudiants à l'enseignement primaire³ ont des difficultés des élèves. Nous étudierons ces conceptions au terme de leur formation, juste avant leur entrée en fonction, en questionnant ce qu'ils pensent, considèrent, définissent au sujet des élèves en difficulté. Ensuite, nous chercherons à identifier ce qu'ils déclarent avoir mis en œuvre, lors de leur stage, pour prendre en compte les difficultés des élèves.

3. Méthodologie

Durant leur sixième et dernier semestre de formation, un module, intitulé « Prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et adapter son enseignement », est proposé aux étudiants de la Haute école pédagogique vaudoise. Il permet d'aborder la problématique des besoins particuliers des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et a pour but d'engager les étudiants dans une démarche d'analyse réflexive, d'apprendre à détecter les problèmes d'enseignement/apprentissage. Il est constitué de cours offrant des apports théoriques, ressources pour penser les difficultés d'apprentissage, lors de séminaires réalisés sous la forme d'analyse de pratiques (Lamy, 2001). Les cours et séminaires sont donnés sur quatorze semaines, à raison de deux heures par semaine chacun. Le tout équivaut à cinq crédits ECTS. Parallèlement, les étudiants sont en stage deux jours par semaine, dans des classes ordinaires du système scolaire vaudois.

Dans ce cadre, en fin de semestre, il est demandé aux étudiants de rédiger un texte en deux parties : la première constitue le récit d'une difficulté d'apprentissage d'un élève repéré en stage ainsi que son analyse réalisée en séminaire, la seconde constitue le retour réflexif *a posteriori* du cursus de formation.

En 2010, 128 étudiants ont suivi le module de formation. Dans le cadre d'une recherche exploratoire, nous avons recueilli aléatoirement vingt textes d'étudiants, soit deux textes pour chaque séminaire de formation. De ce corpus, nous avons écarté six textes qui ne répondaient pas à la consigne de travail. Par exemple, certains formateurs ont demandé un texte narratif d'une difficulté de gestion de classe, ou encore, certains étudiants ont narré un élève en réussite scolaire. Nous avons choisi d'analyser les quatorze textes restants et d'effectuer un focus sur trois d'entre eux, ceux d'Anita, de Bastien et de Karine. Ces textes, très concordants avec les résultats des recherches dans le domaine et présentés en partie théorique (voir paragraphe 2) illustrent particulièrement bien les représentations des élèves en difficulté et les conceptions de l'aide à apporter de la part des étudiants.

Ce faisant, nous avons fait le choix de nous inscrire dans les courants de la recherche qualitative en adoptant une approche interprétative des données. Nous chercherons à comprendre, au travers de l'interprétation des textes, la logique des étudiants dans le processus de désignation des difficultés et des remédiations de ces dernières. Nous produirons également quelques résultats quantitatifs qui nous permettront de pointer des similitudes avec les recherches présentées en paragraphe 2.

Nous présenterons les résultats et structurerons l'analyse en deux parties. En premier lieu, nous chercherons et catégoriserons les termes employés par les étudiants évoquant la difficulté scolaire, en relevant quelques données quantitatives puis en réalisant une étude de trois cas. Deuxièmement, selon le même procédé, nous chercherons les moyens que les étudiants mettent en œuvre avec les professionnels pour tenir compte de la difficulté scolaire.

³ Fin du cursus pour l'obtention d'un bachelier en enseignement préscolaire et primaire, Haute Ecole Pédagogique, canton de Vaud, Suisse.

4. Résultats

Dans un premier temps, nous avons recueilli et isolé, dans les textes des étudiants, tous les termes utilisés pour décrire la difficulté d'apprentissage d'un élève. Il ressort 38 expressions différentes, déterminant les traits de la difficulté. Le nombre moyen d'expressions énoncées est de 6.42. En cela nos résultats corroborent ceux de Desombres et al. (2008) qui obtiennent un score de 5.74 pour les professeurs des écoles en formation (PE2). Nous avons ensuite regroupé les items en fonction de leurs similitudes et avons procédé à une catégorisation.

■ Identification des difficultés

• Six catégories pour penser les difficultés

Nous pouvons différencier six catégories pour évoquer les difficultés des élèves. La première que nous intitulerons « attitudes et comportements observables » regroupe les items qui énoncent les comportements que les élèves manifestent ou pas en classe, comme par exemple, « distrait, regarde par la fenêtre ». La deuxième intitulée « aspects conceptuels » regroupe les items énonçant une difficulté dans une discipline scolaire ou dans l'acquisition d'un objet d'apprentissage en particulier, « livret », « conjugaison », « lecture ». Nous avons classé l'item « pas de culture » dans cette catégorie. En effet, l'absence de culture est liée ici à l'absence de connaissances disciplinaires. La troisième catégorie rassemble les « aspects motivationnels et cognitifs » des difficultés des élèves, comme par exemple « comprendre », « se poser des questions » ou « désinvestissement, démotivation ». Tel que le proposent Pelgrims et Cèbe (2010), nous avons fait le choix de regrouper dans cette catégorie, les aspects motivationnels et cognitifs. En effet, « *les compétences cognitives jouent un rôle motivationnel important : si un élève ne s'engage pas dans la résolution d'un problème mathématique, il convient avant tout de vérifier que les connaissances procédurales et stratégiques requises sont disponibles. Les aspects cognitifs et affectifs sont donc toujours interdépendants dans l'activité d'apprentissage* » (p.119). Nous y avons également classé l'item « n'entre pas dans la tâche », car le refus d'entrer dans la tâche est lié à l'aspect motivationnel de l'apprentissage.

La quatrième catégorie rassemble les difficultés « d'appartenance à un collectif », les problèmes « d'intégration, de relation avec des camarades » ou encore « difficulté à choisir, à être autonome », que nous insérons dans cette catégorie, car les descriptions faites de la difficulté s'apparentent à l'appartenance au groupe classe, l'élève ne peut choisir avec qui travailler et ne peut travailler seul. La cinquième catégorie « aspects médicaux » de la difficulté regroupe les éléments provenant d'un diagnostic médical. La sixième et dernière catégorie « objectifs d'apprentissage et progression » regroupe les aspects liés à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Le tableau 1 reprend la catégorisation des items ainsi que le nombre d'occurrences de ces derniers dans les textes.

Tableau 1 - Catégorisation de la difficulté

| Catégories | Items | Nombres d'occurrences n=90 | Nombres d'items n = 38 |
|---|------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| 1. Attitudes et comportements observables | Ne fait rien en classe | 3 | |
| | Ne fait pas ses devoirs à domicile | 3 | |
| | Distrait, regarde par la fenêtre | 3 | |
| | Lenteur | 3 | |
| | Ne participe pas ou peu | 2 | |
| | Oublie | 2 | |
| | Désorganisé | 2 | |
| | Perd son matériel | 2 | |
| | Ne parle pas | 1 | |
| | Dérange | 1 | |
| | Ne demande pas d'aide | 1 | |
| Sous-totaux 1 | | 23 = 25.56% | 11 = 28.95% |

| | | | |
|---|---|---------------------|--------------------|
| 2. Aspects conceptuels | Orthographe | 6 | |
| | Math. | 4 | |
| | Lecture | 3 | |
| | Français | 3 | |
| | Livret | 2 | |
| | Majuscules, minuscules | 2 | |
| | Conjugaison | 2 | |
| | Opérations | 1 | |
| | Allemand | 1 | |
| | Motricité | 1 | |
| | Pas de culture | 1 | |
| Sous-totaux 2 | | 26 = 28.89% | 11 = 28.95% |
| 3. Aspects motivationnels et cognitifs | Comprendre | 3 | |
| | Ne se pose pas de questions | 2 | |
| | Raisonnement | 2 | |
| | N'apprend pas | 1 | |
| | Surcharge cognitive | 1 | |
| | Désinvestissement, démotivation | 6 | |
| | N'entre pas dans la tâche | 3 | |
| | Manque de confiance en soi | 2 | |
| Sous-totaux 3 | | 20 = 22.22% | 8 = 21.05% |
| 4. Appartenance à un collectif | Problème d'intégration, de relations avec des camarades | 8 | |
| | Difficulté à choisir, à être autonome | 3 | |
| | Difficulté dans les travaux de groupes | 1 | |
| Sous-totaux 4 | | 12 = 13.33 % | 3 = 7.89% |
| 5. Aspects médicaux | Hyperactif | 1 | |
| | Hypotonique | 1 | |
| | Traumatisme externe | 1 | |
| Sous-totaux 5 | | 3 = 3.33% | 3 = 7.89% |
| 6. Objectifs d'apprentissage et progression | Va vers un échec, objectifs non atteints | 5 | |
| | Pas de progrès | 1 | |
| Sous-totaux 6 | | 6 = 6.67% | 2 = 5.26% |

Nous obtenons ainsi trois catégories émergentes. La première, « aspects conceptuels », regroupe 11 items différents et 26 occurrences, soit 28.95% des items et 28.89% des occurrences. La deuxième, « attitudes et comportements observables » regroupe 11 items différents et 23 occurrences, soit 28.95% des items et 25.56% des occurrences. La troisième « aspects motivationnels et cognitifs » regroupe 8 items différents et 20 occurrences, soit 21.05% des items et 22.22% des occurrences. Ensuite, nous trouvons représentées dans une moindre mesure les catégories « appartenance à un collectif » (7.89% des items et 13.33% des occurrences), « aspects médicaux » (7.89% des items et 3.33% des occurrences) et « objectifs d'apprentissage et progression » (5.26% des items et 6.67% des occurrences).

En comparaison des résultats de Do (2007), nous remarquons que les étudiants ne tiennent pas compte en premier lieu des résultats scolaires des élèves, ni du fait que ces derniers ne progressent pas ou peu. Desombres et al. (2008) indiquent que seul un stagiaire PE2 mentionne l'aspect « en échec » parmi les traits saillants de la difficulté. Nous pensons que cela pourrait être dû au fait qu'ils ne sont pas encore titulaires de leur classe et que cet aspect des résultats scolaires ne leur est peut-être pas accessible en stage. Nous pouvons également relier ce phénomène aux résultats de Desombre et al. (2008) qui pointent la dépendance de la catégorisation aux normes du système en vigueur. En effet, dans le canton de Vaud, les résultats des évaluations chiffrées ne sont pas le seul indicateur de la promotion de l'élève. Ces hypothèses restent toutefois à étayer.

Dans l'ordre d'apparition des difficultés, 13 étudiants sur 14, soit 92.86% évoquent en premier lieu des signes liés aux deuxième et troisième catégories (« attitudes et comportements observables » et « aspects motivationnels et cognitifs »). Ensuite, ils mentionnent éventuellement d'autres signes, appartenant notamment aux « aspects conceptuels » des difficultés. Ajoutons

enfin qu'ils décrivent les difficultés comme des troubles de comportement, mais aussi des troubles d'apprentissage, sans distinction entre les différents termes.

Afin d'illustrer plus finement la manière dont les étudiants identifient et décrivent les difficultés, nous avons sélectionné trois textes (exemples de « Karine », « Bastien » et « Anita ») que nous allons analyser sous la forme d'étude de cas.

- *Identifications des difficultés, étude de trois cas*

Karine nous évoque un garçon d'une douzaine d'années. Selon elle, « *le principal trouble de cet élève est qu'il n'aime pas l'école* ». Ici, l'auteur identifie un trait signifiant une difficulté qui relève de son propre rapport à l'école (l'élève n'aime pas l'école). Elle poursuit : « *mais cela vient du fait qu'il sent qu'il n'arrive pas à suivre et cela lui a fait perdre toute motivation* » ; ou encore « *Il possédait déjà des difficultés en début de cinquième année et il n'a pas été persévérant. Au lieu de crocher, il laisse toujours tomber. Cela lui fait détester l'école de plus en plus* ». De quelles difficultés s'agit-il ? Nous ne le savons pas, Karine nous laisse seulement à voir que le « cumul » des difficultés démotive l'élève en question, que ce dernier n'a pas été suffisamment persévérant, qu'il n'a pas su s'accrocher (à quoi ?), qu'il laisse tomber (quoi ?). Le manque de persévérance produit donc de la démotivation. Nous avons affaire ici à la deuxième catégorie « aspects motivationnels et cognitifs ».

Bastien décrit un élève de cinq ans : « *Le début de l'année a été plus rude. Il ne faisait rien en classe [catégorie « attitudes et comportements observables* ». *Lors des moments d'activité individuelle, il avait de la difficulté à en choisir une et errait, sans rien faire, ou suivait un copain, mais sans prendre d'initiative. [...] J'ai pu remarquer qu'il essaie souvent de participer au groupe des trois garçons, de s'intégrer et, pour cela, il fait souvent des bêtises afin de faire rire les autres et je suis obligé de le reprendre à ce moment-là. [...] Durant la rythmique, j'ai pu observer qu'il est bien là, écoute, fait, mais sans envie sauf si c'est pour faire le "fou" avec ses copains. [...] Il a été très intéressé et s'est beaucoup investi mais lorsque l'on faisait des résumés sur les choses que les enfants avaient apprises, il ne participait pas* ». A nouveau, les difficultés présentées par Bastien sont de l'ordre du comportement. L'élève ne prend pas d'initiative, il erre sans rien faire. Les tentatives de ce dernier pour faire partie de la norme ne sont pas relevées par Bastien. L'élève est considéré comme peu actif et peu mobilisé dans les activités de classe. Il est intéressant de relever qu'ici la difficulté se décrit d'abord à l'imparfait. L'élève avait de la difficulté à choisir des activités. Puis au présent, Bastien observe que l'élève est là, qu'il écoute et qu'il fait. Plus tard, il indique que le garçonnet s'est montré intéressé, qu'il s'est même investi, sauf durant l'ultime temps de l'activité où il ne participait pas. Comment l'étudiant définit-il les difficultés ? Nous pouvons dire que Bastien se base sur des attitudes observées (ou racontées par d'autres), antérieurement à la situation décrite qui, bien qu'ayant évolué, continuent d'être présentes dans l'image que l'étudiant se fait de l'élève. Nous pouvons également constater que Bastien retient comme difficulté d'apprentissage, le fait que l'élève ne s'investisse pas dans l'étape de synthèse de l'activité proposée. L'étudiant est troublé par ce manque de participation. Nous y reviendrons dans la suite de cet article.

Pour Anita, les difficultés de Quentin se situent dans le fait « *qu'il n'est pas motivé et ne désire pas s'investir, il préfère être passif* ». Ceci malgré « *de très bons résultats scolaires* ». Elle est par contre une des seules à expliquer en quoi cela pose ou pourrait poser des problèmes d'apprentissage, en faisant notamment référence à Cèbe (2006), « *plus on parvient à impliquer les élèves dans une activité intellectuelle, moins on voit apparaître les comportements peu efficaces pour l'apprentissage comme la distraction, le chahut ou l'agitation* ». La description que fait l'étudiante est atypique voire paradoxale. En effet, elle présente un élève ayant de bons résultats scolaires, mais le catégorise comme ayant des difficultés en relevant ses attitudes au travail. Elle justifie son choix de par le fait que l'élève pourrait rencontrer des difficultés d'apprentissage, car elle le voit comme peu investi. En s'appuyant sur Cèbe, il est possible de penser que cette étudiante est en train de construire progressivement un lien entre les difficultés de contenus et de comportements. Nous verrons plus loin qu'Anita souhaite proposer des tâches plus difficiles à son élève qu'elle déclarera finalement à haut potentiel, puis dyslexique !

Au total, ces trois étudiants en fin de formation perçoivent et décrivent les élèves en difficulté d'apprentissage, d'abord et majoritairement comme ayant des difficultés conatives (difficultés à persévérer, à s'ingérer, à s'investir, à se motiver). Ces difficultés ont trait aux trois catégories émergentes décrites ci-dessus. Les difficultés apparentées aux disciplines et aux savoirs scolaires ne sont pas relevées.

■ **Identification des moyens de remédiation**

Nous nous intéressons dans cette partie à la manière dont les étudiants stagiaires tiennent compte des difficultés scolaires des élèves. Dans un premier temps, nous avons identifié et catégorisé les différentes interventions déjà entreprises ou à entreprendre (par les étudiants ou les enseignants) pour remédier aux difficultés des élèves. De la même manière que pour la première analyse, nous avons ensuite repéré ce que « Karine », « Bastien » et « Anita » proposent, envisagent, mettent parfois en œuvre à la suite des difficultés identifiées et des actions déjà entreprises. Ces éléments se retrouvent formulés sous la forme de propositions d'actions concrètes ou de pistes envisagées pour venir en aide aux élèves.

• *Interventions privilégiées pour aider les élèves en difficulté*

Dans le corpus des 14 travaux, nous recensons 18 interventions différentes pour venir en aide aux élèves en difficulté. Les deux interventions les plus citées sont « faire appel à la psychologie » (57.14% des travaux) et « sortir l'élève en difficulté de la classe pour lui proposer un groupe de travail à effectif réduit » (à raison de 50%).

Une mise en perspective des « remédiations » repérées et des identifications des difficultés des élèves a été réalisée. Plus précisément, comme Pelgrims et Cèbe, (2010), nous pouvons regrouper les attributions liées aux caractéristiques psychologiques des élèves et celles liées aux caractéristiques du système scolaire ou du fonctionnement de la classe avec la nature de la prise en charge (interne ou externe) à la classe. Le tableau 2 ci-dessous présente les résultats de la catégorisation des items ainsi réalisée. Entre parenthèses, le nombre d'étudiants identifiant l'item.

Tableau 2 - Mise en perspective entre « les attributions de la difficulté » et la nature « des prises en charge »

| Attribution de la difficulté | Nature et type de la « prise en charge » | |
|--|--|--|
| | Interne à la classe | Externe à la classe |
| Caractéristiques psychologiques de l'élève | Interdiction de parler et de bouger (1) | Suivi psychologique (5) Demande de médication (2) Demande de bilan en logopédie (1) Appel à la médecine douce (1) |
| Caractéristiques du système scolaire ou du fonctionnement de la classe | Différenciation pédagogique en classe (2) Déplacement de l'élève au sein de la classe (1) Récompense (2) | Groupe d'appui (7) Cours intensifs de français (2) Rencontre avec les parents (2) Appui par le stagiaire (1) Proposition de classe de développement (1) Classe à effectifs réduits (1) Exclusion de l'élève (1) Orientation en voie secondaire à option (1) |

Précisons d'emblée le classement de deux items : « Interdiction de parler et de bouger » se trouve être catégorisé dans les caractéristiques psychologiques de l'élève, car l'intervention telle que décrite par l'étudiant se fait suite au diagnostic d'hyperactivité de l'élève, la mesure se réalise dans la classe. « Demande de bilan logopédie » est classé dans les caractéristiques

psychologiques des élèves car la demande réfère à une difficulté de comportement de l'élève. La demande d'une aide en logopédie résultant d'une impossibilité d'officialiser une demande de bilan psychologique auprès de la famille.

Alors que Do (2007) indique que les enseignants estiment plus efficace d'accompagner eux-mêmes les élèves en grande difficulté, nos résultats montrent que ce serait majoritairement plutôt à l'extérieur de la classe que les étudiants et les enseignants s'adressent pour tenter de trouver une réponse aux difficultés des élèves. Pourtant les causes attribuées aux difficultés sont imputables aux caractéristiques psychologiques de l'élève, aux caractéristiques du système scolaire ou au fonctionnement de la classe. Comment expliquer ce phénomène ? Ce résultat semble paradoxal et mérite que l'on s'y arrête.

Il semblerait que les causes imputées au système scolaire en vigueur ou au fonctionnement des classes soient en fait considérées comme externes aux difficultés des élèves et externes à la classe (dans des causes sociales, familiales ou ontogénétiques). Dès lors, la nature de la prise en charge se trouverait également à chercher à l'extérieur du système. Cette manière de concevoir les difficultés d'apprentissage atténue probablement l'effet de responsabilité du maître dans l'échec de son élève. Parmi nos données, seuls trois textes remettent directement en question le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage des élèves, indiquant qu'il est à considérer comme faisant partie du problème. Enfin, si les difficultés sont liées aux attitudes et comportements face au travail scolaire, il est possible que le corps professionnel pense trouver réponse dans une modification de structure des groupes (l'élève est placé dans un plus petit groupe, dans le but de lui offrir un encadrement et un suivi plus appropriés).

Les travaux des étudiants mettent toutefois implicitement en évidence l'échec de ces deux interventions privilégiées (suivi psychologique et groupes d'appui) – même si, paradoxalement, ils les proposent eux-mêmes régulièrement. Nous allons illustrer nos propos par l'étude de Karine, Bastien et Anita.

- *L'aide envisagée par les étudiants en fin de formation : étude de trois cas*

Lorsque Karine tente de comprendre la situation de son élève qui laisse tomber, elle écrit : « *Cet enfant a besoin d'être médicamenté, cela a été annoncé par le pédiatre qui a dit qu'il devait prendre de la Ritaline. [...] Ma praticienne formatrice et les intervenants de la classe ont décidé de le placer devant le bureau de l'enseignant [...] Cependant, du point de vue d'une démarche pédagogique, rien n'a été fait et mis en place pour cet élève depuis le début de l'année pour lui permettre de mobiliser ce qui est à mobiliser, trier ce qui est à trier.* »

L'étudiante ne remet pas en question le diagnostic médical tout en constatant toutefois qu'au niveau pédagogique, au sein de la classe, rien n'a été entrepris pour permettre à l'élève de comprendre comment travailler. Elle remarque que l'élève ne semble pas démotivé en mathématiques et se dit que la manière de raisonner de l'élève pourrait être valorisée, ses stratégies transposées dans d'autres disciplines. Elle constate l'impuissance des interventions antérieures, émettant un jugement assez radical : « *dans cette situation, les enseignants ne se donnent aucun moyen pour comprendre quelles sont les difficultés réelles de l'élève* ». S'appuyant sur Hutmacher (1993), elle indique que l'école « *continue donc à reproduire des inégalités* », et prend acte du fait que la manière de traiter les tâches scolaires peut jouer un rôle dans la réussite des élèves.

Au niveau des actions concrètes à mettre en œuvre pour aider l'élève, elle en propose six. En s'appuyant sur les éléments théoriques donnés au cours de la formation, elle suggère de recréer un lien avec les parents de l'élève, de comprendre comment il gère ses devoirs à domicile (elle finira par proposer une structure d'accueil pour que l'élève effectue son travail avec un encadrement spécifique), d'analyser les erreurs de français, de rappeler par différents moyens les éléments enseignés auparavant, d'accompagner l'élève étape par étape. En conclusion, elle indique qu'« *il est important d'analyser les hypothèses d'action en termes d'apprentissage* ». Au long de son travail, Karine a modifié son regard sur la situation initialement présentée. Ses

propos étaient premièrement centrés sur le fait que l'élève ne faisait rien. Elle a analysé ensuite que les enseignants non plus – du moins n'avaient-ils pas utilisé les interventions qui auraient permis à l'élève de sortir de la spirale de l'échec. Ce faisant, elle s'est considérée comme partie intégrante du problème, ce qui lui a permis de reconsidérer les difficultés de son élève et d'identifier des éléments liés aux contenus disciplinaires. L'activité réflexive de l'écrit aurait-elle permis un développement de l'expertise ? C'est une hypothèse que nous pouvons envisager. Ici, l'analyse modifie le regard que l'étudiante pose sur la situation qu'elle décrit.

En ce qui concerne Bastien, dont l'élève ne participe pas, la situation est plus confuse. En effet, cherchant à comprendre les difficultés de Marco, il tient compte de quelques remarques faites durant le séminaire de formation, les listant sans les étayer. Il constate qu'il ne laisse peut-être pas suffisamment de temps à l'élève pour répondre aux questions posées, et ajoute : « *Malheureusement, je perds parfois du temps en attendant une réponse d'élève et surtout de Marco qui peine à terminer ses phrases et sur lesquelles j'attends* ». On voit ici à quel point Bastien se trouve dans un dilemme qu'il peine à résoudre. L'élève ne participe pas, même si l'enseignant attend les réponses. Comment alors vérifier que cet élève sait ? Bastien éprouve le sentiment de perdre du temps, ce qui le place dans une situation inconfortable, car ne pouvant dès lors avancer dans le programme. Bastien cherche également à comprendre pourquoi l'élève ne participe pas, ne lève pas ou peu la main. Il se demande notamment si ce dernier a des difficultés au niveau du raisonnement logique. En interrogeant ses élèves, Bastien prend la mesure de l'effet de son enseignement sur ces derniers. Lorsque l'un de ceux-ci ne prend pas la parole, il est probable qu'il soit gêné, dérangé dans sa pratique, car ne pouvant vérifier les acquis. Dès lors, cette non participation devient problématique, même si, dans le fond, l'élève fait ce qui lui est demandé.

Bastien a testé quelques-unes de ses propositions d'action. « *J'ai discuté avec lui afin de savoir comment il se sentait dans la classe et la raison pour laquelle il n'osait pas terminer ses phrases. Nous étions seuls et il n'a pas su me répondre. Il m'a dit que ça allait et n'a pas voulu dire autre chose* ». L'étudiant laisse transparaître une déception par rapport à la démarche qu'il a mise en place, mais ne cherche pas à comprendre pourquoi l'action était peut-être inadéquate (notamment en regard de l'âge de l'enfant qui a cinq ans). Un travail autour de la collaboration s'est effectué qui lui semble avoir porté ses fruits. « *Au final, je pense que la situation problème est due en partie à un manque de confiance en lui et à un problème avec ses camarades. [...] A présent, il arrive de mieux en mieux à s'imposer et ose de plus en plus donner son avis. Ces derniers temps, il terminait ses phrases et j'étais vraiment fier de lui* ». D'une non participation, la situation a évolué vers des phrases ou réponses incomplètes. Est-ce dû à une mauvaise analyse de compréhension du problème ? L'élève a-t-il progressé ? Nous ne pouvons l'affirmer. Toutefois, nous remarquons que Bastien ne fait pas de lien avec les apprentissages et que ses préoccupations de jeune enseignant l'empêchent peut-être d'analyser de manière plus critique la situation qu'il présente. Il en conclut que c'est l'élève qui manque de confiance en lui, sans prendre en considération son rôle dans la difficulté.

Quant à Anita, elle explique, pour comprendre les difficultés de Quentin, qu'elle fonctionnait tout d'abord en récompensant les élèves de leurs bons résultats par des bonbons ou des gommettes qui, accumulées, débouchaient sur une récompense. « *Sur le court terme c'était efficace car Quentin est un "bec à bonbons". Mais j'ai constaté que sur le long terme ce n'était pas lui rendre service. J'ai peu à peu arrêté ce type de récompense. A mon grand étonnement la motivation des élèves ne diminuait pas* ». Elle précise aussi que l'orientation de Quentin s'est faite « à la hausse », sans exprimer le fait que les phénomènes d'orientation peuvent être assimilés à des motifs de motivation externe. Puis elle met en évidence le fait que certains élèves à hauts potentiels apprenant vite, ne sont pas motivés par des notions trop simples. Ils ne développent en outre aucune méthode de travail. Elle propose donc de donner à Quentin des « *exercices qui demandent plus de réflexion et qui le défient, cela pourrait lui redonner une certaine motivation* ». Ensuite, elle émet l'hypothèse d'un besoin d'attention pour annoncer finalement que l'élève est dysorthographique, voire dyslexique. En dernier lieu, elle se penche sur l'autonomie de son élève. Quentin est autonome dans sa manière de penser, mais ne sait comment s'organiser. Pour ce faire, elle propose d'être plus explicite sur ce qu'il doit faire pour trier ses affaires et de

l'aider à ranger son pupitre. Anita fait un lien entre des troubles de comportement et l'intérêt que portent les élèves aux tâches scolaires. Elle propose à Quentin d'autres tâches pour le motiver. Cette action n'a pas l'effet escompté et Anita finit par catégoriser son élève dans une nouvelle catégorie, celle des « aspects médicaux ».

Ces trois cas mettent en évidence la manière dont l'identification des difficultés et la catégorisation de l'élève en difficulté évolue au cours de l'analyse de la situation présentée, entre le début et la fin des textes. Pour Karine, la difficulté énoncée se classait dans la catégorie « aspects motivationnels et cognitifs », elle évoluera dans la catégorie « aspects médicaux ». Suite à la prise en compte du rôle des professionnels dans la fabrication de l'échec, elle se détachera des ces différentes identifications et portera un regard sur les contenus d'apprentissage, les tâches et leur organisation. Bastien passe de la catégorie « attitudes et comportements observables » à celle des « aspects motivationnels et cognitifs ». Il ne se considérera pas (ni le fonctionnement de la classe ou du système) comme partie prenante des difficultés de son élève. Anita passe de la catégorie « aspects motivationnels et cognitifs » à celle des « aspects médicaux ». Elle semble construire en lien entre le rôle de l'enseignant et la réussite ou l'échec des élèves, mais ne percevant pas les effets de ses interventions, elle en restera à cette nouvelle catégorisation.

Conclusion

Notre étude a résidé d'une part en l'identification et la catégorisation des élèves en difficulté chez les étudiants en fin de formation à l'enseignement primaire. D'autre part, nous avons cherché à comprendre comment les difficultés étaient prises en compte par les étudiants pour aider les élèves.

Nos données mettent en évidence le fait que les définitions des étudiants recouvrent différentes catégories qui dépassent largement la difficulté d'apprentissage (cognitive ou conceptuelle). Les élèves en difficulté sont décrits majoritairement en référence à des aspects comportementaux, motivationnels et cognitifs. Les aspects conceptuels sont cités, mais peu ou pas décrits dans un contexte d'apprentissage scolaire. Contrairement à Do (2007), les résultats scolaires, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, ne sont pas ou peu perçus comme indicateurs de l'échec scolaire. Cela est peut-être dû aux normes du système en vigueur (Désombre et al., 2008).

Les éléments de contexte scolaire et de fonctionnement de la classe, ou les précisions concernant le type d'activités dans lesquelles interviennent les attitudes mentionnées, ne sont pas pris en compte pour décrire la difficulté d'apprentissage. En cela, nos résultats corroborent ceux de Pelgrims et Cèbe (2010). Toutefois, ces mêmes éléments de contextes sont convoqués comme mesure d'aide à la difficulté. Les interventions et les moyens mis en œuvre pour aider les élèves sont massivement orientés vers l'extérieur de la classe, focalisés sur deux axes : celui du monde médical (demandes de suivis psychologiques) et celui de l'enseignement spécialisé (demandes de groupes de soutiens).

Le rôle de l'enseignant n'est pas ou peu convoqué pour évoquer les difficultés et leur prise en compte. Lorsque c'est le cas, nous remarquons que le sens attribué à la difficulté se distancie des catégories énoncées initialement et que la prise en charge de la difficulté diffère. Ce point reste toutefois à approfondir, mais nous pouvons questionner cet état sous l'angle des recherches de l'équipe ESCOL⁴ qui soulignent l'importance du rôle de l'enseignant dans la fabrication de l'échec scolaire.

Enfin, il serait intéressant d'analyser les productions des étudiants sous l'angle de leur investissement dans l'écriture. En effet, il nous semble que la nature de leur écriture, de par sa mise à distance ou pas, peut favoriser l'élaboration d'un sens nouveau à la situation préalablement décrite et permettre ainsi l'élaboration de savoirs professionnels (Hofstetter &

⁴ Fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, ESCOL est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution), Paris 8.

Schneuwly, 2009). L'écriture est médiatrice de construction de significations, elle « favorise une prise de distance par rapport aux expériences de formation et sert d'outil médiateur dans l'élaboration de significations de ces expériences » (Clerc, 2011, p.67).

Bibliographie

BAUMBERGER B., DOUDIN P.-A., MOULIN J.-P. & MARTIN D. (2007), « Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école », *Pédagogie Spécialisée*, n°2, pp.24-31.

BLANCHET A. (2010), « La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud », *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?*, P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (éd.), Berne, Peter Lang, pp.79-111.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BONNERY S. (2008), « Echec scolaire », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.173-175.

CEBE S. (2007), « Apprends-moi à comprendre tout seul », *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*, Centre Alain Savary, INRP, pp.63-73.

CLERC A. (2011), « Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique », *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements*, M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros, Québec, Presses Universitaires du Québec, Collection recherche, pp.62-82.

DESOMBRE C., DELELIS G., LACHAL M., URBAN E., ROYE L., GAILLET F. & ANTOINE L. (2008), « Stéréotypes de la difficulté scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*. <http://osp.revues.org/index1673.html>, consulté le 25 décembre 2011.

DO Ch.-L. (2007), « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants », Note d'information du Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche, 16 mai 2007.

GATHER TURLER M. & MAULINI O. (2007), « L'organisation du travail scolaire : la penser pour la faire évoluer », *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, M. Gather Thurler & O. Maulini (dir.), Québec, Presses Universitaires du Québec, pp.1-35.

HUTMACHER W. (1993), « Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois », Cahier n°36, Genève, Service de la recherche sociologique.

LAMY M. (2001), « Propos sur le GEASE », *Expliciter*, n°43 http://probo.free.fr/textes_amis/propos_sur_le_gease_m_lamy.pdf, consulté le 25 décembre 2011.

MAULINI O. & PERRENOUD P. (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (éd.), Bruxelles, De Boeck, pp.147-168.

MAULINI O. (2010), « Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession », *Les parcours de formation des enseignants débutants*, R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (éd.), Clermont-Ferrand, Maison des sciences de l'homme.

Ministère de l'Education Nationale (2004), « Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire », Rapport du Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche ministère de l'éducation nationale, n°13, Paris, MEN.

MILES M. & HUBERMAN M. (2003), *Analyse des données qualitatives*, Paris, De Boeck.

NIDEGGER C. (2006), *PISA 2006 : Compétences des jeunes romands. Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9ème année*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.

NIDEGGER C. (2009), *PISA 2009 : Compétences des jeunes romands. Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9ème année*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.

OCDE (2004), *Education et équité*, Paris, OCDE.

Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante pédagogique

Christine Pierrisnard
Marie-Paule Vannier¹

Résumé

La question de la spécificité de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, au regard de l'aide apportée par l'enseignant de la classe ordinaire apparaît de manière récurrente en formation ASH. Cette contribution discute la pertinence de deux hypothèses relatives aux dimensions des temporalités et des spatialités diversifiées. L'hypothèse contextuelle fait écho à une conception de l'activité humaine comme réponse adaptative des sujets aux situations particulières qu'ils rencontrent. Autrement dit, ce seraient les caractéristiques objectives de la situation d'aide, en termes de changement de lieu, de personne, de « cadre », d'effectif réduit, d'objet d'apprentissage négocié à partir de besoins reconnus et contractualisés, qui fonderaient les pratiques spécialisées. Confrontés aux traces filmées d'une pratique spécialisée, les professionnels reconnaissent la variable « effectif » comme élément contextuel déterminant. De toute évidence, la dimension temporelle de l'activité des élèves et/ou de l'enseignant est un des éléments déterminants du contexte. L'étude de l'hypothèse temporelle montre cependant que la spécificité d'une aide spécialisée ne se réduit pas à « donner du temps » ou à « prendre du temps » mais favorise chez l'élève la construction de nouvelles représentations temporelles pour penser ses apprentissages.

L'un des principaux enjeux d'une formation préparatoire au CAPA SH option E en alternance², est d'accompagner le changement d'identité professionnelle des stagiaires censés passer d'un statut d'enseignant en classe ordinaire à celui d'enseignant « spécialisé ». La question de la spécificité de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, au regard de l'aide apportée par l'enseignant de la classe ordinaire, apparaît de manière récurrente dans les préoccupations des stagiaires et des formateurs : qu'est-ce qui différencie une aide *ordinaire* d'une aide *spécialisée* à dominante pédagogique ? Cette question est à l'origine du projet « POPS³ », projet de recherche qui réunit une équipe pluri catégorielle composée de professeurs des écoles spécialisés ou non⁴, d'inspecteurs de l'Education Nationale et d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Ensemble, nous nous interrogeons sur les *compétences critiques* des enseignants spécialisés, *critiques* au sens où elles se différencieraient de celles d'un enseignant de classe ordinaire ou encore d'un maître de soutien (Vergnaud, 1996).

Les travaux universitaires portant sur des problématiques proches sont relativement récents (Crouzier, 2003 ; Lescouarch, 2006 ; Toullec-Théry, 2006, 2012 ; Nédélec-Trohel, 2008 ; Tambone, 2008). La variété des cadres théoriques et méthodologiques produit de nombreux résultats de recherche qui ont alimenté la réflexion du POPS dans la phase d'élaboration de la problématique⁵. Ainsi, le contexte spatio-temporel, évoqué notamment par Crouzier (2003) fait l'objet de controverse (Lescouarch, 2006). En effet, Lescouarch récuse l'affirmation de Crouzier

¹ Maîtres de Conférences en Sciences de l'Education, Centre de Recherches en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² Les stagiaires sont nommés pour l'année sur un poste spécialisé et bénéficient en alternance de 400 heures de formation à l'IUFM.

³ Nom donné à notre groupe de recherche sur « Pratiques Ordinaires Pratiques Spécialisés ».

⁴ Un seul membre de l'équipe est professeur des écoles non spécialisé ; deux membres sont professeurs des écoles spécialisés dans une autre option (option G « à dominante rééducative »).

⁵ Pour une étude approfondie de la littérature sur la question, voir le rapport de recherche (Vannier & Pierrisnard, 2009).

selon laquelle la technicité et l'appropriation du savoir, reconnues comme éléments caractéristiques de l'aide à dominante pédagogique, ne feraient figure de traits particuliers qu'en raison des conditions de travail spécifiques, à savoir le regroupement d'un petit nombre d'élèves et la concision du temps de prise en charge. (Crouzier, 2003, 2005 ; Lescouarch, 2006). Notre contribution offre ainsi une nouvelle occasion de discuter la pertinence d'une prise en compte des temporalités et des spatialités diversifiées pour définir la spécificité de l'aide dans un cadre théorique et méthodologique singulier : l'hypothèse *contextuelle* et l'hypothèse *temporelle*, posées *a priori* comme deux réponses à la question de la différenciation des pratiques d'aide aux élèves rencontrant des difficultés persistantes en situations d'apprentissages scolaires.

1. Définition de la problématique

Notre questionnement s'inscrit dans la problématique générale de la didactique professionnelle (Pastré, 1995) qui pose l'accès aux savoirs de référence, construits par les professionnels au travail, comme condition préalable à la conception d'ingénieries de formation adaptée aux exigences réelles des métiers. Cette conception pragmatique de la formation professionnelle est ambitieuse et séduisante. Elle repose sur une théorie de l'activité qui reconnaît le rôle central de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Selon cette théorie, ce sont les conceptualisations-en-acte, élaborées par le sujet, dans un processus d'adaptation aux situations professionnelles rencontrées, qui sont au cœur de la compétence professionnelle.

Les enseignants spécialisés sont des professionnels de l'aide aux élèves en difficulté. Les contextes d'interventions sont variés : dans la classe, hors la classe, en entretiens (élèves, familles, équipe enseignantes, autres partenaires...). Le travail spécialisé n'est donc pas réductible à la seule aide directe aux élèves, ce qui constitue une première spécificité. Les conceptualisations-en-acte développées par les professionnels dans l'exercice de leur fonction sont le produit d'une adaptation à ce contexte spatio-temporel. Mais ces connaissances, pour opératoires qu'elles sont, n'en restent pas moins pour la plupart implicites. L'un des enjeux d'une recherche en didactique professionnelle est d'organiser les conditions d'une explicitation productive de savoirs professionnels de référence.

Plutôt qu'une comparaison entre pratiques⁶ – comme la question initialement posée pouvait le laisser entendre – nous avons choisi d'étudier une pratique spécialisée singulière. En nous appuyant sur le fait que tout enseignant « spécialisé » possède également une expérience en tant qu'enseignant « ordinaire », il s'agissait alors de définir, par l'observation et la mise en mots des éléments constitutifs de l'activité observée, ce qui serait caractéristique, ou pas, d'une pratique spécialisée. La problématique de recherche se trouve ainsi précisée. Il s'agit d'étudier en quoi l'aide spécialisée s'inscrit, pour les professionnels concernés, à la fois en rupture et en continuité avec une aide dispensée dans la classe par un enseignant non spécialisé.

Reste que l'explicitation des tenants et des aboutissants de son activité, par le sujet lui-même, ne va pas de soi. Un accompagnement spécifique est requis. Aussi avons-nous opté pour une méthodologie particulière qui assure les conditions de cette mise en mots dans un souci de bienveillance et de développement professionnel pour tous. Le projet POPS poursuit, à ce titre, un objectif de formation « à » et « par » la recherche, pour tous les membres du groupe. En effet, ce travail de recherche est l'occasion pour chacun d'explicitier ses propres conceptions de l'aide spécialisée, de confronter des points de vue pouvant s'avérer contradictoires, d'enrichir enfin ses propres pratiques professionnelles, en d'autres termes, de développer son pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Vinatier, 2009).

⁶ Il ressort des discussions au sein du groupe qu'une telle comparaison risquerait d'aboutir au constat d'une absence de différence entre les deux catégories de professionnels, les compétences d'aide relevant autant de différences inter-individuelles qu'inter-catégorielles.

2. Choix méthodologiques

Notons en préambule que la méthodologie adoptée repose sur un principe encore peu partagé à notre connaissance dans le monde de la recherche en Sciences de l'Education. Il s'agit pour nous de créer une communauté de recherche dans laquelle les professionnels sont à la fois les « praticiens » dont on analyse l'activité d'aide spécialisée et les « chercheurs » qui tentent, ensemble, de trouver une intelligibilité dans l'organisation de cette activité.

Les données analysées sont les suivantes : deux séances filmées en regroupement pédagogique d'adaptation, conduites par un membre du groupe de recherche, professeur des écoles spécialisé expérimenté⁷ ; un entretien d'auto-confrontation simple enregistré en audio entre un chercheur, également membre du groupe, et le professionnel ; une séance collective d'auto-confrontation (Clot, 2008 ; Amigues, 2004) visant une co-définition de la spécificité de l'aide à dominante pédagogique. L'objectif de ce travail était de discuter entre professionnels, enseignants, formateurs, inspecteurs, de ce qui, pour chacun, serait caractéristique, ou pas, d'une pratique spécialisée. A ce titre, les séances collectives s'apparentent à un dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2009).

En amont de ce recueil de données, une première recherche exploratoire avait porté sur deux types de données complémentaires : une série de textes produits par différents membres du groupe POPS, autour de trois thèmes définis *a priori* comme objet de réflexion théorique : rupture et continuité ; étayage/désétayage ; transfert de connaissances – auxquels s'ajoutent les traces audio, en partie retranscrites, des différents séminaires de travail traitant des mêmes thématiques en amont et en aval des productions écrites. L'étude de ce premier corpus a permis de dégager différentes hypothèses de spécificité.

Au-delà des questions de contexte et de temporalité déjà évoquées, les professionnels soulignent quatre autres aspects déterminants de leur point de vue. L'aide spécialisée offrirait, selon les professionnels spécialisés et non spécialisés, l'opportunité d'un *changement de regard sur l'élève*, les conditions favorables à l'émergence d'une activité *métacognitive*⁸, la mise en œuvre d'une *collaboration* plus grande entre les différents partenaires⁹ et pour finir, une hypothèse selon laquelle la spécificité de l'aide à dominante pédagogique résiderait dans la souplesse dont le maître E disposerait pour suivre au plus près le cheminement réel des élèves (Vannier & Pierrisnard, 2009, pp.22-27). Il s'agissait alors de « mettre un peu d'ordre » dans la richesse des propos tenus par les uns et les autres sans pour autant viser une catégorisation exhaustive, d'autant que les six hypothèses finalement retenues s'inscrivent dans des rapports dialectiques qui ne nous échappent pas au-delà du caractère nécessairement réducteur des intitulés choisis (Vannier & Pierrisnard, 2008).

Ce premier repérage thématique s'est constitué en quelque sorte en une culture commune du groupe et a ainsi servi de grille de lecture lors de la séance d'analyse collective. A un second niveau d'analyse, nous reprenons ces hypothèses pour questionner l'ensemble du matériau de recherche et tenter de dégager des « catégories conceptualisantes » sur le modèle de la « théorisation ancrée » (Paillé, 2005 ; Savoie-Zajc, 2000). Dans le cadre de cet article, nous nous contenterons de soumettre à la discussion les analyses menées sous l'angle des hypothèses « contextuelle » et « temporelle ». Nous convoquerons pour cela la totalité du corpus recueilli pour illustrer notre propos (textes produits et différents verbatims)

⁷ C'est une collègue, membre du POPS, Fanny, qui a en effet bien voulu se prêter au recueil de données et nous l'en remercions vivement ici.

⁸ Hypothèse également présente dans la littérature (Lescouarch, 2006).

⁹ Les professionnels insistent sur les enjeux de la collaboration entre maître E et les différents partenaires au service de la réussite de l'élève (parents, éducateurs professionnels extérieurs au milieu scolaire). On retrouve également l'idée de spécificité en termes de personne-ressource déjà présente dans la littérature.

3. Analyse des données selon l'hypothèse contextuelle

L'hypothèse « contextuelle » tient compte de la spécificité du contexte de prise en charge des élèves en dehors du groupe classe. Elle fait écho à une conception de l'activité humaine comme réponse adaptative des sujets aux situations particulières qu'ils rencontrent. Ce seraient les

caractéristiques objectives de la situation d'aide, en termes de changement de lieu, de personne, de « cadre », d'effectif réduit, d'objet d'apprentissage négocié à partir de besoins reconnus et contractualisés, qui fonderaient les pratiques spécialisées. Autrement dit, l'hypothèse contextuelle invite à considérer les variables situationnelles de l'aide comme éléments déterminants des compétences professionnelles observées. Elle s'illustre ici dans les propos de deux collègues, enseignants spécialisés qui affirment lors d'une réunion de travail : *« Je pense qu'à formation égale, ce qui va permettre une expertise dans l'aide, c'est d'avoir les conditions pour pouvoir exercer cette aide-là de manière confortable [...] alors que dans la classe ordinaire, les conditions ne sont pas les mêmes et du coup l'enseignant ne développera pas la même expertise »*. *« Un enseignant "ordinaire" dans le même contexte aurait-il vraiment une aide différente de celle du maître E ? Beaucoup d'enseignants ont sans doute développé des compétences très proches de celles du Maître E sans l'être. Inversement, remettre en classe un maître spécialisé lui ferait sans doute reprendre la posture ordinaire »*.

Confrontés aux traces filmées d'une pratique spécialisée, les professionnels abordent à plusieurs reprises des aspects contextuels pour rendre compte de ce qui, selon eux, différencie une aide « spécialisée » d'une aide « ordinaire ». La question de l'effectif comme élément déterminant de différenciation apparaît de manière récurrente tout au long de la séance collective. Le fait d'intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves présenterait de nombreux avantages par rapport à la conduite d'un groupe classe : une plus grande disponibilité pour prendre de l'information sur l'activité de l'élève et suivre au plus près son cheminement quitte à différer le cas échéant certaines exigences pour permettre à l'activité d'être menée à bien ; une connaissance plus fine des besoins spécifiques de chacun, l'installation d'un climat de confiance et le maintien de l'enrôlement dans la tâche, la mise en œuvre de réelles interactions entre pairs.

■ **Présence en continu et disponibilité de l'enseignant**

Au-delà d'une interaction avec un groupe à effectif réduit, le contexte d'une pratique spécialisée se caractérise par la présence en continu de l'enseignant auprès des élèves. Certes, comme le souligne une enseignante « ordinaire », certaines configurations didactiques permettent également une présence en continu auprès d'un petit groupe d'élèves : *« Je pense que la présentation de la classe est un petit peu décalée là quand même, après je sais qu'y a plein de classes, que vous en voyez plein et qu'elles sont toutes différentes mais très honnêtement je crois qu'il ne faut pas oublier que même si ce n'est pas une généralité qu'il y a quand même des classes qui fonctionnent en petits groupes, qui travaillent en ateliers, et qui travaille heu... »*

Mais le seul fait de cette présence, variable objective dans les deux cas de l'intervention auprès d'un groupe à effectif réduit, ne suffit pas à rendre compte du contexte particulier du regroupement pédagogique d'adaptation (RPA) : alors que l'attention de l'enseignant spécialisé ne risque pas d'être détournée par des perturbations extérieures, il n'en est pas de même pour l'enseignant en classe qui doit rester vigilant auprès de tous les élèves : *« L'enseignant en classe doit être vigilant sur les trois/quatre [élèves du groupe] et puis garder l'attention de l'autre groupe, la majorité [...] ça va être ponctuellement des petits moments de même pas trente secondes... »*

Aussi la variable numérique n'a-t-elle de sens que si l'on tient compte du nombre d'élèves effectivement sous la responsabilité de l'enseignant dans un espace donné et pour un temps donné. Le contexte du RPA favorise de ce point de vue une plus grande disponibilité de l'enseignant. Les dispositifs d'aides personnalisées aussi. Pour autant, cette variable contextuelle ne garantit pas à elle seule la qualité d'une aide adaptée aux besoins des élèves.

■ **Effectif réduit et suivi du cheminement des élèves**

L'effectif réduit favoriserait, selon les professionnels, une connaissance approfondie des élèves et permettrait le développement de réponses adaptées au besoin d'étayage spécifique. De nombreuses interventions de collègues pointent ce constat : « *Parce que là c'est un cadre particulier de confiance avec trois enfants que tu connais* ». « *On peut suivre vraiment le cheminement réel des élèves [...]* ». « *[...] justement je trouve que dans les classes ordinaires on ne prend peut-être pas assez de temps avec les enfants [...] pour les guider dans leur cheminement de pensée* »

L'aide adaptée repose sur la capacité de l'enseignant à concevoir des hypothèses sur le fonctionnement cognitif de l'élève en train de réaliser une tâche donnée (Bruner, 1983). Il s'appuie pour cela sur deux éléments en interrelation : sa connaissance approfondie de l'élève et une analyse fine de la tâche en termes de buts et sous-but, de procédures valides, expertes ou erronées, de catégories de lecture du réel qui traduisent ce que le sujet doit/peut « voir » « prendre en compte » dans la situation proposée. (Vergnaud, 1996).

Emettre des hypothèses sur ce que « pense » l'élève n'est pas chose aisée. Deux sources principales aident l'enseignant dans cette tâche : les traces écrites que donne à voir l'élève et les verbalisations qu'il est capable de produire avant, pendant et après la réalisation de la tâche. Deux sources qui s'avèrent plus délicates à utiliser auprès des publics fragilisés scolairement : pauvreté voire absence de traces écrites et difficulté à mettre en mots les éléments de sa propre activité (Merri, 1995). Le fait de suivre en continu l'activité d'un nombre réduit d'élèves représente à ce titre une spécificité contextuelle non négligeable dans le cadre de l'aide spécialisée.

■ **Régulation de la prise de parole et accompagnement individualisé**

Pour bon nombre de professionnels, le travail en groupe à effectif réduit favorise les verbalisations des élèves les moins enclins à « dire » ce qu'ils ont réfléchi dans leur tête ». Alors qu'en classe, ces élèves ont relativement peu l'occasion de s'exprimer (par manque de sollicitations, manque de temps ou encore inhibition), le fait de se retrouver en petit groupe les encourage à prendre le risque de la parole, et ce d'autant plus, qu'ils font l'expérience d'une posture bienveillante d'un enseignant qui prend le temps d'un accompagnement individuel : « *Tu parles pour eux, tu verbalises un petit peu ce qu'ils ont du mal à dire alors que dans une classe tu trouveras toujours des élèves pour donner les réponses que tu cherches à avoir [...] ; Et là tu leur parles singulièrement, c'est le petit groupe, c'est le cadre qui fait que tu t'adresses à eux [...] presque individuellement alors que dans une classe les élèves en difficultés se sentent d'autant moins concernés que les autres vont avancer à leur place, vont donner les réponses, vont avoir l'air de savoir et...* »

La régulation de la prise de parole des élèves représente à ce titre une compétence professionnelle « critique » au sens où elle fait la différence dans la conduite du groupe-classe – notamment lors des phases dites de « mise en commun des productions des élèves – « critique » également parce que difficile à acquérir (Vergnaud, 1996). Elle devient plus aisée à mettre en œuvre au sein d'un groupe à effectif réduit. Le fait de n'interagir qu'avec quelques élèves autorise l'enseignant à ralentir si besoin l'avancée dans la tâche pour suivre au plus près le cheminement de chacun : « *Ce qui est intéressant, quelle est la posture d'un maître E pour un enfant mutique... c'est-à-dire que par rapport à... dans, dans la classe, comment on gère un enfant mutique... on voit bien que là elle prend le temps de... essayer de lui faire dire des choses sur ce qu'elle a fait... [...] après c'est de l'interprétation... pour qu'elle puisse éventuellement... agir...* »

La corrélation entre « effectif réduit » et « prendre le temps de » ou « laisser du temps à », apparemment évidente pour beaucoup de professionnels, mérite cependant d'être regardée de plus près. Il n'est pas rare d'observer la reproduction fidèle des dynamiques de groupe-classe au sein de groupe à effectif réduit (Vannier, 2002 ; Toullec-Théry, 2006) : l'élève le plus en difficulté

ou le plus lent du groupe n'a pas davantage le temps de l'activité que lorsqu'il est « noyé » dans la classe. Il subit de la même façon une accélération du temps par les plus rapides. Seule une régulation externe, assurée par l'enseignant, permettra éventuellement à « cet » élève de disposer de plus de temps pour produire « sa » réponse. Force est de constater que le contexte de l'aide spécialisée favorise une telle régulation par la présence en continu de l'enseignant dans le décours temporel de l'activité du groupe. Dans la classe, si le maître décide de ralentir le temps didactique pour prendre en compte le besoin d'étaiyage d'un élève en particulier, il prend le risque de perdre l'enrôlement des autres élèves.

■ *Proximité spatiale et maintien de l'enrôlement*

A plusieurs reprises, les professionnels pointent la qualité du maintien de l'attention de tous les élèves. Le fait que les élèves travaillent en petit groupe, sans perturbations extérieures et en bénéficiant de la présence en continu d'un enseignant contribue ici au maintien de l'enrôlement de tous. (Bruner, 1983). C'est notamment la proximité spatiale qui assure en partie le maintien des élèves en « activité ».

S'il est vrai qu'une présence en continu de l'enseignant auprès d'un petit groupe d'élèves représente à elle seule une condition favorable à l'ajustement de l'aide au plus près des besoins des élèves, elle représente par ailleurs un risque non négligeable de sur-étaiyage (Wood, 1989). Qu'en est-il de l'activité autonome des élèves ? Cette proximité spatiale ne décharge-t-elle pas les élèves d'une fonction cognitive essentielle : celle de contrôle par le sujet lui-même de sa propre activité, fonction déficiente chez les élèves en très grande difficulté (Paour, 1988)

Les seuls éléments de contexte ne suffisent donc pas à caractériser la spécificité de l'aide. L'aide spécialisée suppose la mobilisation de savoirs professionnels ancrés dans les théories psychologiques et didactiques qui bornent autant que faire se peut le « ni trop, ni trop peu » de l'aide efficace (Bruner, 1983). Par contre, les éléments contextuels favorisent sans nul doute sa mise en œuvre.

4. Analyse des données selon l'hypothèse temporelle

La dimension temporelle de l'activité des élèves et/ou de l'enseignant est un des éléments déterminants du contexte. Le maître spécialisé bénéficie d'un temps didactique (Chevallard & Mercier, 1987) moins contraint lui permettant de

« prendre le temps » ou de « donner du temps » pour suivre au plus près le rythme de l'élève. Il s'agit pour lui de « prendre le temps » de revenir sur des productions antérieures, d'accompagner les élèves dans l'analyse de leurs productions, de « laisser le temps » nécessaire à de réelles confrontations entre élèves¹⁰. Mais au-delà de cette approche quantitative, non spécifique¹¹, l'analyse du discours des professionnels fait apparaître d'autres éléments visant à modifier les représentations temporelles des élèves vers plus d'autonomie.

■ *L'aide spécialisée au service d'une gestion autonome du temps*

Le RPA est décrit par les professionnels comme un dispositif propice à développer chez les élèves des représentations temporelles nécessaires à une gestion autonome du temps. Nous avons montré dans une thèse de doctorat (Robert-Pierrisnard, 2001) que les élèves en difficulté scolaire ne s'appuient pas spontanément, comme ceux qui réussissent, sur une conceptualisation en acte leur permettant essentiellement : de faire du lien entre les différents temps et les différents lieux d'apprentissage ; de penser ensemble et dans une relation de causalité les procédures qu'ils utilisent et les résultats qu'ils obtiennent ; de se représenter le temps de l'activité non pas comme une donnée universelle incontournable mais comme un temps qui se co-construit en classe, qui se négocie, avec les autres élèves et avec l'enseignant.

¹⁰ Même si de récents travaux tendent à montrer une absence d'interactions entre élèves en RPA (Toullec-Théry, 2006), notre méthodologie met en évidence une réelle préoccupation chez les professionnels quant à favoriser ces échanges.

¹¹ L'enseignant dans sa classe peut en effet développer une gestion du temps semblable.

Développer de telles représentations nécessite un apprentissage à la fois individualisé et néanmoins socialement médiatisé par les interactions avec tous les partenaires de la situation. Le regroupement d'adaptation semble réunir les conditions de cet apprentissage spécifique par un ensemble de dispositions difficilement envisageables dans le cadre de la classe entière. Plusieurs pistes sont désignées par les professionnels au cours de la séance de co-explicitation à propos de la préparation de l'activité, du guidage pendant la réalisation de la tâche, des interactions entre pairs, des temps de silence, du confort temporel ou encore de l'assomption du temps par l'élève (Robert-Pierrisnard, 2001).

■ **Le temps de préparation de l'activité**

En classe, l'obligation de faire avancer le temps didactique pour l'ensemble des élèves (Chevallard, 1985) conduit les enseignants à focaliser sur le résultat attendu et sur une avancée régulière dans le texte du savoir, sur un rythme qui s'impose à tous. En RPA, le travail de remédiation justifie d'insister au préalable sur les différentes étapes de l'activité et de leur accorder une très grande importance : « *On est déjà pratiquement à la moitié de la séance et on a toujours pas commencé en fait et tout ce temps-là c'est du temps comme une sorte de brouillon oral, on revoit toutes les étapes de l'activité tout ce qui va être... les moments importants, les éléments importants, ce qu'il ne faut pas perdre de vue... c'est... c'est énorme, c'est 50% du temps* ».

■ **Le temps de guidage pendant la réalisation de la tâche**

Après la préparation détaillée et la planification explicite de l'activité, les enseignants déclarent rester, pendant l'exécution des tâches prévues, attentifs aux procédures de leurs élèves pour les accompagner au plus près de leurs besoins comme l'illustre le propos suivant extrait du verbatim de la séance de co-explicitation : « *Justement je trouve que dans les classes ordinaires [...] on prend pas assez de temps pour les guider dans leur cheminement de pensée...* »

■ **Le temps d'interaction entre pairs**

Les élèves en difficulté n'interagissent pas facilement avec leurs pairs au sein de la classe, la bonne réponse est souvent donnée bien avant qu'ils aient eu le temps de produire la leur. Dans le cadre des RPA, des échanges deviennent plus facilement envisageables et les professionnels cherchent à les favoriser. « *Y'a des situations, enfin c'est assez rare, des situations où, effectivement, j'me mets en retrait et je les laisse parler, je les laisse échanger et à un moment ou un autre, de toute façon, il faut récupérer ce qui a été dit.* » Ces temps d'interaction quand ils se produisent permettent à chacun de prendre une place dans la co-construction du temps didactique du petit groupe. Cette expérience est encouragée en vue de transférer progressivement la compétence en classe.

■ **Le temps de silence**

L'étayage langagier de l'enseignant en classe donne le rythme. Il fait avancer le temps didactique et laisse peu de temps morts et de silences comme le soulignent les deux extraits de verbatim suivants : « *Ce qui est intéressant c'est le moment... le temps qu'elle laisse à l'enfant... le silence, sans perturber la recherche. Et ça c'est assez... quelque chose qui est assez enfin qui est très important et qui est assez rare en classe enfin moi si je fais la comparaison classe et pratiques spécialisées. On a du mal dans la classe à... à prendre ce temps!* ». « *Ce qui est intéressant c'est que depuis quelques temps tu as arrêté de parler et c'est à ce moment-là que les enfants se mettent dans la tâche...* »

Ce rythme soutenu par la parole de l'enseignant en classe marque en quelque sorte la continuité du temps, sa linéarité, sa régularité attendue aussi. L'apprentissage ne suit pas cette linéarité. Il est fait d'accélération, de ralentissements, de retours en arrière, en fonction des besoins propres à chaque individu. Les « silences pour chercher » dont il est question dans notre corpus

sont comme des parenthèses temporelles qui laissent le temps de penser, mais aussi le temps de décider d'agir avant que l'adulte ne décide pour l'élève.

■ **Le confort temporel**

Le rythme de l'activité de la classe impose un stress permanent aux élèves qui ne parviennent pas à s'y adapter ou à le modifier. Ils le ressentent souvent comme une évidence à laquelle on ne peut se soustraire mais qui reste implicite. « *La différence avec une classe, c'est peut-être qu'ils ont pu aller tous les trois au tableau, se déplacer tranquillement, ça se passe doucement, tranquillement, enfin y'a une sérénité que heu...* ». Le confort temporel du RPA est une expérience qui fait apparaître en creux le rôle des *aspects temporels critiques*, c'est-à-dire ceux qui font la différence entre un élève qui réussit à suivre le rythme de la classe et un qui échoue. L'élève en difficulté peut alors plus facilement en prendre conscience et envisager de les gérer autrement.

■ **L'assomption du temps par l'élève**

Nous avons pu établir dans notre thèse (Robert-Pierrisnard, 2001) qu'assumer la gestion de son temps en classe suppose trois conditions :

1. d'avoir pris suffisamment conscience de la relativité du temps scolaire, contre l'idée fautive d'un temps nécessairement universel, continu, progressif, irréversible, entretenue par l'organisation du temps scolaire à tous les niveaux (programmes, emplois du temps, cursus scolaire) ;
2. d'avoir développé un rapport critique à l'autorité qui donne le temps : ce n'est pas au maître de décider seul et *a priori* du temps de l'élève, mais à l'élève de négocier son temps avec le groupe et le maître en fonction de ses besoins ;
3. d'avoir pris conscience de ces besoins et de leur possible satisfaction dans un environnement temporel co-construit.

Dans le corpus étudié, les aspects temporels évoqués (*supra*) visent l'assomption du temps par les élèves (Chevallard, 1985, p.88), qui sont encouragés à prendre l'initiative du moment et de la durée des actions comme l'illustrent les propos suivants (extrait du verbatim) : « *Non, non ce que je veux dire c'est pas, c'est pas la maîtresse qui leur a demandé de venir tous les trois au tableau.* ». « *C'est ça ton objectif, c'est que au bout de l'aide, ils puissent faire... heu... ça sans... sans que tu intervienes autant... dans une classe, l'enseignante elle ne peut pas attendre autant les élèves en difficulté, les soutenir autant, je sais pas non ?* »

L'aide spécialisée en offrant une « parenthèse spatio-temporelle » semble pouvoir faire évoluer la conceptualisation des élèves par une prise de conscience progressive et par l'expérimentation guidée de nouvelles représentations temporelles. L'aide à la mobilisation en classe de ces connaissances en acte appelle un travail de collaboration étroite avec les maîtres généralistes que les professionnels interrogés dans nos entretiens jusqu'à présent n'ont pas évoqué de ce point de vue.

Conclusion

Pour conclure au plus près des propos des professionnels engagés dans ce travail d'analyse réflexive sur leur propre activité d'aide, nous pourrions dire que ce qui caractériserait un maître spécialisé, ce serait sa flexibilité et sa double adaptabilité : adaptabilité aux élèves et adaptabilité aux enseignants. Les conditions d'exercice du maître spécialisé lui permettraient ainsi de « suivre le cheminement » de la pensée des élèves pour leur apporter une aide au plus près de leurs besoins identifiés, tout en gardant à l'esprit le souci de favoriser la réussite ultérieure dans le cadre de la classe comme le souligne ce professionnel qui affirme « *avoir en tête en permanence ce qu'on sait ou ce qu'on croit savoir des pratiques en classe des maîtres "ordinaires" et cela pilote notre activité de maître spécialisé* » (extrait du verbatim).

La spécificité du maître spécialisé apparaîtrait donc plutôt à l'interface entre des conditions privilégiées d'exercice de la pensée et des schèmes de l'élève en regroupement pédagogique d'adaptation et des conditions ordinaires en classe. Dans cette position délicate, le professionnel développerait des compétences très fines autant en termes d'analyse de la difficulté de l'élève (au niveau des conduites développées par l'élève face aux tâches scolaires et au niveau des conditions d'enseignement-apprentissage qui lui sont faites), en termes d'étayage de l'activité de l'élève, et en termes de collaboration avec les différents partenaires impliqués.

Le contexte d'exercice, au niveau macro, place l'enseignant spécialisé en position de tiers, au cœur d'une activité communicationnelle dont la dynamique interactionnelle nécessite et favorise une posture d'adaptabilité à tous les niveaux, en fonction des contraintes et des opportunités rencontrées. Au niveau micro de ses interventions, le maître spécialisé, bénéficiant d'un effectif réduit et d'une disponibilité totale, peut développer une connaissance approfondie du fonctionnement cognitif de l'élève, notamment par l'observation individuelle et l'analyse *in situ* de l'élève en train de réaliser la tâche (productions verbales et non verbales), ainsi qu'une analyse fine de cette tâche et des difficultés qu'elle soulève pour un élève donné. Une véritable approche métacognitive de l'aide est alors possible, par un guidage fort de l'enseignant pour favoriser la prise de conscience chez l'élève et accompagner le contrôle des procédures, ni trop, ni trop peu, c'est-à-dire en allégeant la charge cognitive sans sur-étayer.

Suffirait-il de créer des espaces-temps privilégiés – à l'image de nouvelles configurations d'enseignement-apprentissage telles que l'aide personnalisée – pour garantir une aide adaptée aux besoins des élèves ? Le réglage fin de l'activité du maître spécialisé tel que décrit ici demande sans nul doute un haut niveau d'expertise, construit dans l'expérience. La référence à des travaux antérieurs sur la question montre que ce n'est pas si simple et que nombre de pratiques spécialisées peinent à s'inscrire dans ce qui reste malgré tout un idéal de l'aide à dominante pédagogique.

Bibliographie

- AMIGUES R., FAITA D., SAUJAT F. (2004), « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. Développement, fonctionnement : perspective historico-culturelle », *Bulletin de Psychologie*, tome 57(1) n°469, pp.41-44.
- BRUNER J.S. (1983), « Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes », *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, pp.261-280.
- CHEVELLARD Y. & MERCIER A. (1987), *Sur la formation historique du temps didactique*, Publication de l'IREM d'Aix-Marseille.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CROUZIER M.F. (2003), *La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire. Du cadre organisationnel à la circulation de la parole*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Lyon 2.
- CROUZIER M.F. (2005), « Les catégorisations professionnelles liées aux pratiques d'aide », *Les cahiers pédagogiques*, n°436.
- LESCOUARCH L. (2006), *Spécificités des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique (ASDP) en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Rouen.

- MERRI M. (1995), *L'analyse de la tâche et l'analyse des protocoles : résolution de problèmes multiplicatifs par des stagiaires de la formation professionnelle dans une situation d'entretien*, Thèse de Doctorat en Psychologie, Université René Descartes Paris V.
- NEDELEC-TROHEL I. (2008), *Elaboration et mise en œuvre d'une ingénierie didactique en mathématiques par un chercheur, un maître E et un maître ordinaire en regroupement d'adaptation et en classe de CE2. Analyse des transactions didactiques*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Rennes 2.
- PAOUR J.L. (1988), « Retard mental et aides cognitives », *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*, J-P. Caverni, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- PASTRE P., SAMURCAY R., BOUTHIER D. (1995), « Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle », *Education permanente*, n°123.
- PAILLE P. (2005), « Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, vol.26.
- ROBERT-PIERRISNARD C. (2001), *Conceptualisation des aspects temporels chez l'enfant en situation d'apprentissage scolaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université René Descartes Paris V.
- SAVOIE-ZAJC L. (2000), « L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD.IST », *Recherches qualitatives*, vol.21, pp.99-123.
- TAMBONE J. (2008), *Enseigner dans un dispositif auxiliaire : la production d'un objet de formation par des enseignants spécialisés exerçant en regroupement d'adaptation*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.
- TOULLEC-THERY M. (2012), « Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? », *Jeux de savoir*, B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (éd.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp.259-278.
- TOULLEC-THERY 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 en Sciences de l'Education, Université de Rennes 2.
- VANNIER M.-P. & PIERRISNARD C. (2008), *Analyse d'une pratique d'aide spécialisée à dominante pédagogique*, Actes du colloque de l'ACFAS à Québec, mai 2008.
- VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, J.M. Barbier (dir), Paris, Presses Universitaires de France, pp.275-292.
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- WOOD D. (1989), « Social Interaction as Tutoring », *Interaction in human development*, M.M. Bornstein & J.S. Bruner (éd.), Lawrence Erlbaum Associates.



**Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :**

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

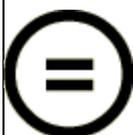
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006