Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 23 (2001)

Heft: 2

Artikel: Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes des consolidation

Autor: Amigues, René / Lataillade, Gilles / Mencherini, Nicole

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786638

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté: un exemple, les groupes de consolidation

René Amigues, Gilles Lataillade et Nicole Mencherini

En réponse à l'échec scolaire, les politiques éducatives proposent des dispositifs de consolidation en classe de sixième pour les élèves en difficulté en français et en mathématiques. Le processus de transposition induit par une telle organisation engendre une différence entre un apprentissage par enseignement, en vigueur dans les classes, et une aide à l'apprentissage, relativement indépendante de l'enseignement. Cet écart est à l'origine des difficultés éprouvées par les enseignants – parce que ces dispositifs ne s'inscrivent pas dans le prolongement de leur expérience professionnelle – et par les élèves – parce qu'ils produisent des malentendus didactiques chez ceux qui sont censés bénéficier d'une aide supplémentaire. Loin d'être naturelles, ces modifications organisationnelles posent la question de l'évolution du travail du professeur, des genres scolaires de transmission et des activités des élèves qui sont indissociablement liés au fonctionnement de l'école et à son évolution.

Depuis la *loi d'orientation* (1989) et pour répondre à la question de l'échec scolaire, les politiques éducatives, en France, se proposent de prendre davantage en compte les difficultés des élèves. Les réformes entreprises dans ce sens s'inspirent de travaux de recherche qui soulignent le rôle que jouent des variables psychologiques ou sociologiques dans les causes de cet échec. Cependant ces travaux fournissent généralement des explications *externes* au processus même d'enseignement-apprentissage pour proposer l'organisation de dispositifs d'aide aux élèves. Ces derniers sont supposés s'inscrire dans ce que savent faire les enseignants et par conséquent être efficaces du point de vue des apprentissages scolaires. Les travaux dont on va rendre compte ici remettent en question ces présupposés et cet article tentera de montrer en quoi l'analyse du travail du professeur et de l'activité des élèves permet de dire de *l'intérieur* les difficultés rencontrées par les intéressés.

Cet article présente les éléments d'analyse d'un programme de recherche en cours. Ces considérations se fondent sur des enquêtes de terrain conduites dans une dizaine de collèges, dont les deux tiers se situent en *zone d'éducation prioritaire* dans le but de *dresser un état des lieux.* Pour cela nous avons procédé à des

enquêtes auprès de ces établissements afin de récolter des données relatives aux projets et aux modalités d'organisations pédagogiques de ces dispositifs: observation des collectifs d'enseignants, étude de documents (administratifs et pédagogiques), interviews de professeurs impliqués ou non dans ces dispositifs (entretiens semi-directifs, «instruction au sosie»). De plus, ont été conduites des observations de séquences didactiques réalisées en *groupe de consolidation* et dans des classes de sixième, en français et en mathématiques (observation directe, enregistrement et transcriptions de séquences, analyse des productions des élèves et des résultats aux tests «officiels»). Ces différentes techniques ont permis de recueillir des données de natures différentes qui constituent un corpus riche et important dont l'analyse est en cours. Les points développés par la suite s'appuieront sur des données empiriques issues de ce corpus.

Cet article se propose de rendre compte, d'une part, du travail des enseignants en français et en mathématiques en classe de sixième de collège (11 ans) dans des dispositifs d'aide et dans leur classe et, d'autre part, des activités proposées aux élèves dans chacune de ces deux situations. Une première partie présentera le cadre institutionnel dans lequel s'inscrivent ces dispositifs d'aide. Les orientations de la recherche seront exposées dans la seconde partie. L'analyse des observations, présentée dans une troisième partie, sera suivie d'une discussion finale.

Cadre institutionnel et dispositifs d'aide

Mises en place à la rentrée scolaire 1996, en même temps que les nouveaux programmes de la classe de sixième (11 ans), les actions de consolidation proposées sont justifiées par deux soucis. Tout d'abord, il s'agit de faciliter le passage de l'école élémentaire au collège, principalement pour les élèves dont les connaissances sont fragiles et dont on suppose *a priori* qu'ils vont rencontrer des difficultés d'apprentissage dès la première année. Ensuite, les évaluations nationales passées par tous les élèves arrivant en sixième, en français et en mathématiques, confirment la grande variabilité de la maîtrise des compétences disciplinaires (en particulier pour les compétences dites *de base*). Cette hétérogénéité doit être prise en compte dès le début du collège, et si possible réduite, tout en respectant «la légitime liberté pédagogique des enseignants» (avant-propos du programme de la classe de 6è, Ministère de l'Éducation Nationale, 1997).

Ainsi, les professeurs sont invités à mettre en place des dispositifs de prise en charge des élèves en difficulté, ou plus exactement des dispositifs de prise en charge des difficultés des élèves. Les savoirs qui seront retravaillés sont ceux relevant des programmes de l'école élémentaire. En agissant de la sorte, on espère permettre aux enfants de demeurer à l'abri de l'échec scolaire, au moins durant les quatre années qu'ils devront obligatoirement passer au *collège unique*.

Les principes des dispositifs de consolidation en classe de 6e (Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel (B.O.) n° 3 du 15/01/1998 et Bulletin

officiel (B.O.) n° 28 du 15/07/1999) ont connu une évolution. Dans un premier temps, s'organisent des dispositifs *spécifiques*; c'est-à-dire que, pour une matière donnée, un professeur va enseigner dans une division ; ceci est conforme aux habitudes de travail des enseignants en France. Mais cette organisation suppose que les élèves en difficulté sont tous rassemblés dans une même classe (*classe de consolidation*). A l'usage cependant, il s'avère que les dispositifs spécifiques sont détournés: on y regroupe les élèves en grande difficulté scolaire ou posant des problèmes de comportement. Afin d'éviter que les classes de consolidations ne deviennent des filières discriminatives entraînant un effet «ghetto», l'institution scolaire pousse progressivement à la mise en place de dispositifs *intégrés*, généralement inscrits dans le projet d'établissement. Les élèves sont alors regroupés en fonction des difficultés repérées en français et en mathématiques. Ainsi, un professeur peut être amené à travailler, une ou plusieurs heures par semaine, avec un groupe d'élèves provenant de différentes classes, certains ayant même un autre professeur pour les cours habituels. Cette organisation repose sur la constitution d'une équipe d'enseignants dont la réflexion sur les objectifs et sur les situations d'apprentissage doit s'appuyer sur l'observation et l'évaluation des acquis des élèves.

C'est ce dernier mode de fonctionnement qui est à l'heure actuelle préconisé par le Ministère de l'éducation nationale. Cependant, les classes de consolidation continuent à exister plus ou moins officiellement dans certains collèges, et les modalités de fonctionnement des dispositifs intégrés sont multiples et varient d'un collège à l'autre. Ceci ne permet pas de dégager une homogénéité de fonctionnement des établissements, si bien qu'il n'existe pas, à l'heure actuelle, de manière standard de procéder. Ce phénomène ne manque d'ailleurs pas de perturber les enseignants.

Les changements proposés engendrent des modifications sur deux plans interdépendants: l'organisationnel et le didactique. Sur le plan organisationnel, ce changement incite à une *mobilisation* des enseignants, étudiée par ailleurs (voir par exemple Demailly, 1993; Kherroubi, Peignard & Robert, 1997, 1998). Mais cette dernière correspond aussi à une nécessité de travail de la part des enseignants: comment, à partir des prescriptions qui leur sont faites, s'y prennent les enseignants pour prescrire à leur tour des tâches aux élèves en difficulté de façon à favoriser leur apprentissage? La mobilisation du collectif des professeurs n'est pas seulement une réponse à une injonction administrative, mais c'est aussi une initiative prise de façon à proposer une réponse collective à une situation nouvelle. Le travail, c'est justement ce que les prescriptions «ne disent pas» (Davezies, 1993) et qui nécessite un investissement subjectif constant pour *faire au mieux* dans cette tension entre le prescrit et le réel. Cet engagement personnel est d'autant plus soutenu qu'il est relayé par un collectif de travail qui produit des *règles de fonctionnement*, comme s'entendre sur les objectifs, les contenus des séances de consolidation, les modes de recrutement des élèves, l'évaluation des acquis, etc. Ainsi, pour rechercher une efficacité professionnelle engendrée par une situation nouvelle, les enseignants constituent une *organisation effective*, dis-

tincte de *l'organisation officielle* (de Terssac & Christol, 1991; Reynaud, 1999). L'organisation de travail que se donnent ainsi les enseignants est à l'origine de la diversité de pratiques inter-établissements et des *effets* qui peuvent en résulter.

Sur le plan didactique, ce changement renvoie à la question de la *transposition didactique* (Chevallard, 1985; Martinand, 1986) dont le débat sur la référence (savoirs savants vs pratiques sociales de référence) a sans doute occulté la question du travail réel de l'enseignant et de la mise en œuvre effective des dispositifs d'enseignement-apprentissage. C'est dans une problématique socio-historique que nous reformulerons le travail transpositif, en nous limitant ici à présenter des éléments permettant de saisir l'orientation de notre étude.

Processus d'enseignement et genre scolaire: question de recherche

L'école transmet des *œuvres* (littéraires, scientifiques, artistiques...), qui sont le produit de l'activité humaine (Meyerson, 1948/1995). Ce sont des *disciplines formelles* (Vygotski, 1931/1985) constituées de capacités intellectuelles dont la transmission, telle qu'elle se manifeste dans les disciplines scolaires, engendre le développement de compétences chez les élèves. La transmission scolaire de chaque discipline (français, mathématiques, biologie...) propose des conditions et des contraintes d'exercice et d'apprentissage de démarches intellectuelles propres à chaque domaine de connaissances. Ce genre scolaire de transmission se distingue d'autres modes de transmission (familial, informel, par exemple) notamment parce qu'il prétend à la fois (a) *refléter* les contenus disciplinaires et les valeurs intellectuelles et sociales qui leur sont associées et (b) utiliser des procédés systématiques de transmission et d'apprentissage. Le genre scolaire de transmission est une variante d'un genre formel qui, pour une discipline donnée, peut prendre des formes différentes selon le niveau d'enseignement (école, collège, lycée) et selon les capacités (supposées ou réelles) des élèves. C'est justement ce qui nous intéressera par la suite avec les dispositifs de consolidation, en français et en mathématiques, spécialement conçus pour des élèves dont les capacités, dans l'une et/ou l'autre matière, sont jugées insuffisantes pour suivre *normalement* les cours.

Le genre scolaire présente à la fois des contenus de savoirs et une structuration de l'activité intellectuelle relative à leur usage. Dans ce sens, le genre scolaire est un *outil* au sens vygotskien du terme, dès lors qu'il contient des outils sémiotiques organisés qui vont prendre en charge le type d'activité développée et lui donner un sens. C'est ce qui fournit aux élèves et au professeur les moyens d'analyser l'action réalisée. Il n'assure pas seulement une fonction de communication, il constitue aussi l'objet-même du processus d'enseignement-apprentissage. Dès lors, si le genre scolaire est repérable par rapport à un genre disciplinaire, il ne peut se définir *a priori* et on ne peut le saisir que dans son accomplissement,

c'est-à-dire dans l'interdiscussivité où sont indissociablement liées l'activité langagière et la structuration de l'activité intellectuelle. Dans cette perspective, le *dialogue didactique* ne consiste pas à améliorer la *communication* ou à favoriser *l'expression* des élèves, il est un instrument du développement de l'activité collective auquel il offre les éléments constitutifs (Amigues, 1994, 2000). Siège des activités langagières, il est le lieu où s'élaborent les démarches intellectuelles, se (re)formulent les connaissances; un lieu dans lequel le savoir enseigné est le résultat de l'action collective et par rapport auquel chacun peut se situer. C'est dans ce contexte d'usage collectif des outils que les élèves s'approprient l'objet de savoir, que se réalise l'engagement dans les tâches et que s'éprouvent et se repèrent les difficultés. Le dialogue didactique constitue un *espace mental* (Brossard, 1989; Vygotski, 1934/1985) qui fait que le groupe-classe peut être considéré comme un *système noétique* (Amigues, 1994) dans lequel chaque élève peut éprouver sa propre expérience et exercer sa pensée. Les façons de dire, de penser et de faire, consubstantielles de l'activité de réflexion sur l'action conduite en classe, supposent un travail de coopération entre le professeur et les élèves, une co-construction, un partage des significations sociales à partir desquelles les élèves construiront du sens. Pour reprendre une formule de Meyerson, le genre scolaire «fait œuvre» à son tour, c'est à dire qu'il va produire du «savoir enseigné commun à un collectif de travail, en l'occurrence un "groupe-classe"».

Le recours à la notion de genre scolaire de transmission permet, du point de vue de la recherche, de circonscrire les conditions d'enseignabilité d'un objet de savoir particulier. C'est ce à quoi s'emploient certains travaux de didactiques du français, par exemple (Schneuwly & Dolz, 1997; Dolz & Schneuwly, 1998). L'intérêt d'une telle notion est de repérer la façon dont les situations d'enseignement-apprentissage mettent en jeu des objets de savoir pour répondre à une question dont les élèves ont à construire la réponse ainsi que les moyens utilisés pour le faire. Le genre fournit les ressources potentielles de construction, en situation, d'une réponse collective socialement acceptable. Dès lors, l'étude de l'activité du professeur et celle des élèves ne peuvent se mener indépendamment de la caractérisation du genre scolaire dans lequel elles se développent. Ainsi, le travail du professeur soumet de façon systématique le genre formel disciplinaire à l'épreuve de situations concrètes de classe (niveau scolaire, type d'élèves, contenu du programme...). C'est particulièrement le cas lorsque l'enseignement doit s'adapter aux besoins ou aux difficultés des élèves.[1] Dans les dispositifs d'aide auxquels nous nous intéressons, la question est de savoir quel genre scolaire les professeurs sont amenés à construire et faire vivre avec les élèves dans la *consolidation de savoirs* en situation individuelle et dans la construction du *savoir enseigné* dans la classe? Comment co-habitent ces genres scolaires? Quels rapports peuvent-ils entretenir? En quoi ces dispositifs de consolidation renforcent, affaiblissent, ou modifient les genres scolaires de la classe de français ou de mathématiques? Autant de questions liées à la fois à la caractérisation du travail du professeur et de l'activité des élèves qu'à l'appréciation des effets de l'aide mise en place.

Observations de classes

Les activités de «consolidation» et de «classe»: des rapports problématiques

Si le travail individualisé semble s'imposer comme une évidence, les ruptures qu'il engendre avec les pratiques habituelles de classe sont présentées comme des *inconvénients* que les professeurs ont souvent du mal à compenser «[...] il y a un gros problème à ce type de travail: c'est vrai qu'on se prive du groupe puisque c'est très individuel, donc on se prive de l'apport des autres.» Cette difficulté notée par un professeur de mathématiques est compensée différemment en français, où le *cours dialogué* se réalise avec un nombre réduit d'élèves, et en mathématiques où les variantes sont plus nombreuses: tel professeur organise un ordre de passage des élèves au tableau, pendant que tel autre, qui «sait que ça ne se fait pas en consolidation», s'autorise malgré tout à faire des mises au point collectives. Des tentatives pour reconstituer d'une manière ou d'une autre du collectif là où l'individuel semble aller de soi, témoignent des difficultés éprouvées par les professeurs d'autant que le travail à réaliser en consolidation semble fondamentalement différent de celui de la classe:

> *[...] pour acquérir une notion qu'on ne maîtrise pas, la première chose à faire, c'est de persuader l'enfant que son mécanisme n'est pas correct. Et ça on ne le fait pas en cours. Cette phase-là n'est jamais faite en cours; un cours c'est de l'apprentissage, de la vérification d'apprentissage, mais ce n'est jamais de la destruction de quelque chose de faux [...]*

La différence ressentie dans le travail du professeur correspond aussi à une différence d'activité chez les élèves, qui font que la continuité est difficilement envisageable, sinon par le lien qu'établirait *physiquement* le professeur:

> *C'est difficile de l'articuler [Le travail fait en consolidation et celui fait en classe]. On a essayé cette année de faire que les collègues de mathématiques qui participaient à des séances de remédiation le fassent le plus possible avec leurs élèves. Ce n'est pas toujours le cas; je pense que c'est la bonne formule; c'est ce que dans la mesure du possible on a essayé de faire. Il y a là-dedans des notions qui relèvent exclusivement de l'école primaire, par conséquent sur lesquelles le prof de sixième ne va pas revenir. Et il y a en d'autres qui sont, au contraire, en cours d'apprentissage, sur lesquelles il va revenir. Et il est important que dans la présentation qu'il va faire, il n'y ait pas un hiatus entre ce qu'il raconte d'un côté, et ce qu'on raconte en cours de l'autre. C'est ce qui est, à mon avis, très difficile à établir.*

Articuler des notions fondamentales non maîtrisées avec des notions en cours d'apprentissage n'est déjà pas chose facile dans les pratiques de classe, mais lorsque ces deux activités sont disjointes, conduites par des professeurs distincts dans des espaces et des temps différents, l'entreprise semble, non seulement plus difficile, mais plus risquée aussi du point de vue des effets produits. Sur ce point, nous avons vu plus haut que les écarts engendrés par le processus de transposition didactique étaient difficilement gérables par les enseignants. Le rapport

entre la consolidation et la classe, du point de vue des activités, ne peut se dissoudre dans l'initiative du professeur ou dans sa prise en charge par l'élève. Nous avons affaire à deux systèmes didactiques distincts dont l'articulation demeure problématique. Pratiquement, il n'y a pas de lien entre la consolidation et les cours *normaux*. Dans les observations pratiquées en consolidation, nous n'avons quasiment jamais noté que l'enseignant ou les élèves faisaient explicitement référence au cours *normal* ou l'inverse. La transition entre les activités conduites dans ces deux lieux est à la charge des élèves. La consolidation semble bien être un moment à part, hors de l'histoire didactique partagée par le professeur et ses élèves, sauf en français lorsqu'on aborde la question de l'évaluation: «Attitudes, motivation très bien, mais compétences encore fragiles»; «Aucun changement, toujours les mêmes difficultés. Très actif en conso, comme en classe. Peut encore progresser»; «Heureux en conso. S'est débloqué à l'oral. Plus actif en classe». Mais d'une façon générale, quelle que soit la discipline, les professeurs prennent comme effet de la consolidation le degré de participation des élèves aux activités de ces groupes et de la classe. Autant de signes qui correspondent à une préoccupation professionnelle persistante d'autant plus que les professeurs jugent insuffisantes les solutions qu'ils ont envisagées en termes de continuité. Toutefois, la question de savoir si l'aide individualisée produit, ou pas, un effet positif sur l'apprentissage des élèves demeure. C'est ce que nous allons examiner plus particulièrement à partir d'exemples en français puis en mathématiques.

Un exemple en français

En français, le *cours dialogué* s'apparente aux pratiques habituelles de la classe. Cependant le contenu de l'enseignement de français est différent dans la classe et les *groupes de consolidation* où il prend une forme plus *instrumentalisée* ou *techniciste*. Par exemple, dans un collège, les enseignants de français volontaires, se sont regroupés et ont demandé une formation pour déterminer les contenus et les objectifs des séances. Ils ont ainsi décidé de travailler sur un ouvrage de littérature de jeunesse et d'organiser une progression pédagogique qui combine à la fois les objectifs de maîtrise de langue en classe de 6e et les difficultés des élèves, évaluées à partir des épreuves standardisées. Leur démarche s'inspire des fiches *CETIL*[2] qui permettent de «morceler la difficulté, de l'analyser, de la résoudre fragment par fragment afin de la surmonter» (Ministère de l'Education Nationale, 1995). Ce dispositif traduit le *compromis* que ces enseignants ont été appelés à faire: coupler un genre scolaire (ouvrage de jeunesse plus cours dialogué en petit groupe) avec une individualisation accrue par le type de tâche proposée et l'effectif réduit. Cependant, cette condition quasi idéale engendre des effets que les professeurs ont du mal à gérer et portent sur des malentendus didactiques qui concernent l'objet de l'apprentissage. C'est ce qu'on observe à propos de l'organisation chronologique d'un récit dont il s'agit de rappeler les principes travaillés à la séance précédente.

P: Alors, j'aimerais que vous me rappeliez ce que vous avez fait à la séance précédente, ce que vous avez appris à faire avec Madame M. qui m'a remplacée mardi. Je vous écoute... Qu'est-ce que vous avez appris à faire...
Levez le doigt.
E: à placer des choses dans une frise
P: à placer des choses dans une frise, oui mais par la frise vous avez fait quoi?
E: de reconstituer l'histoire
P: de reconstituer l'histoire, oui c'est bien! Et puis vous avez fait des flèches aussi, alors qu'est-ce que vous avez appris à faire grâce à ce petit schéma...
E: relier des actions
P: relier les actions, relier à quoi... Ces actions vous vous êtes demandé quoi à leur sujet?
E: (les élèves répondent en même temps)
P: très bien, si elles sont dans le présent, le passé ou pas du tout... parce qu'il y avait des actions qui avaient un lieu... Alors à la fin de votre cahier on va faire la petite synthèse du cours, et puis ensuite, on continuera...
P: (va au tableau et écrit ce que les élèves vont noter sur leur cahier). Donc, on va mettre la date... alors j'ai appris quoi?
E: à faire une frise
P: à faire une frise, oui et à repérer si une action... alors vous m'avez dit... si une action est dans ...
E: dans le présent ou le futur
P: et à repérer si une action a eu lieu dans le présent, le passé ou si elle n'a pas lieu. (Le professeur passe dans les rangs pour s'assurer que chaque élève note bien ce qu'il vient d'écrire au tableau)

Cet extrait illustre ce qui est ritualisé par ailleurs dans d'autres séances et avec d'autres professeurs: ce dispositif, conçu pour simplifier la tâche des élèves, favoriser leur compréhension et faciliter ce qu'il y a à retenir, engendre au contraire des confusions chez les élèves que les professeurs ne parviennent pas à lever. Les outils de remédiation qui segmentent le texte étudié affaiblissent ainsi sa fonction patrimoniale, cognitive et subjective (Bautier, 1997) de sorte que la tâche proposée ne lui permet pas de jouer son rôle d'outil mais assèche l'activité de compréhension et d'attribution de sens par l'usage de critères d'action «externes» au développement de celle-ci.

Ce malentendu est généré par le dispositif lui-même: formellement les activités proposées ne se distinguent pas fondamentalement de celles de la classe de français, mais les modalités d'évaluation et les pratiques engendrées par la grammaire textuelle font que les élèves ne comprennent pas «ce qu'ils font là», réclament davantage d'orthographe, de grammaire alors qu'ils en font régulièrement. Il y a visiblement un problème de *contrat* lié à la mobilisation des savoirs en jeu et qui repose sur un paradoxe: en tentant de tirer les élèves vers un niveau *méta* on les maintient dans un sous fonctionnement cognitif sans leur permettre de résoudre les difficultés élémentaires (Bernier, 1998; Boutet, 1999).

La question des malentendus ou de la contractualisation est une conséquence engendrée par le processus transpositif. C'est du moins l'hypothèse que l'on peut faire: se centrer sur les difficultés des élèves et suivre au plus près leur démarche conduit à une dérive qui consiste à passer d'un *genre scolaire disciplinaire* à un *genre scolaire techniciste* qui atomise l'activité de l'élève.

Un exemple en mathématiques

Ce processus engendre des conséquences analogues en mathématiques où les situations d'aide sont soit organisées selon un travail sur fiches individuelles, soit fortement guidées, par le professeur. C'est le cas, dans l'exemple suivant, où le guidage est présent dès l'énoncé la consigne: «Tout le monde va d'abord lire ce papier attentivement; vous regardez toute votre feuille et ensuite vous allez réfléchir quand je vais vous poser des questions».

Les savoirs mathématiques qui sont abordés durant cette séquence sont ceux qui figurent au programme de la classe de sixième. Cependant, on constate que les élèves n'ont pas à assurer la responsabilité de la résolution du problème mathématique étudié, qui restera avant tout celui du professeur. Ainsi, au moment de tracer le graphique obtenu après le placement d'une série de points, le professeur réalise lui-même la tâche au tableau et conclut seul la situation didactique, sans que soit institutionnalisé le savoir qui a été rencontré:

> *Donc vous joignez vos points à main levée; on ne se sert pas de la règle du tout [...] voilà, du premier point au deuxième, au troisième, on redescend, ça remonte, voilà. Allez, à main levée, allez-y joignez tous les points, et dans l'ordre: d'abord à 0 heure, à 1 heure, à 2 heures, et ici; le 2 aussi il faut le relier, à 0 heure, 2 degrés. Voilà, vous collez donc ceci dans le paragraphe grand 4, j'ai dit grand 4 en chiffres romains.*

Il est fort probable que pour nombre d'élèves, l'important à retenir sera qu'en mathématiques on utilise des chiffres romains; alors que le problème de l'ordre dans lequel on relie les points (qui n'est pas toujours celui dans lesquels on les a placés) a été éludé. Au cours de la séance, l'apprentissage des élèves est supposé se faire uniquement à travers l'imitation des façons de faire, du discours et des écrits de l'enseignant, qui est au centre de la vie de la classe; bien plus d'ailleurs que l'opérationnalisation ou la mise à l'épreuve du savoir, produit par le discours de l'enseignant. La connaissance n'est pas obtenue à partir de la situation, pas plus qu'à partir de l'activité cognitive des élèves, puisque leur rôle se limite à regarder et à écouter le professeur. A aucun moment ils n'ont la possibilité de mettre en commun leurs idées, d'argumenter ou de conjecturer. De plus, la séance étant menée tambour battant, ils ne peuvent prendre le temps d'étudier *pour eux* les exercices; s'ils veulent le faire, ce sera à la maison. L'activité cognitive est donc renvoyée à l'extérieur de la classe. Or, c'est justement dans ce domaine que les élèves en difficulté ont besoin d'aide...

Nous émettons l'hypothèse qu'au cours de toute cette séance, le phénomène de dévolution – c'est à dire «l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la

responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert» (Brousseau, 1988, p. 325) – n'a pas lieu pour bon nombre d'enfants. Or, les questions de dévolution comme celles d'institutionnalisation des savoirs jouent un rôle décisif dans les apprentissages chez les élèves *faibles* (Perrin-Glorian, 1993, 1997).

Ici aussi le glissement de *l'activité mathématique* vers un *genre scolaire techniciste* met entre parenthèses des phases cruciales pour l'apprentissage. Une aide méthodologique se substitue à un ré-aménagement du milieu didactique. Par exemple, le professeur va rappeler que dans une multiplication, il est nécessaire de «décaler d'un rang» à chaque changement de ligne, sans en évoquer les raisons.

L'enseignant est tenu d'assurer une certaine réussite à l'élève, afin que la relation didactique ne soit pas rompue (apparition fréquente d'effets Jourdain[3] et d'effets Topaze[4]). Le plus souvent les élèves ont à résoudre des *micro-tâches* par exemple poser (parfois même sans l'effectuer) une division, ou encore colorier l'intérieur d'un cercle. Ainsi, à propos du tracé à l'équerre de la perpendiculaire à une droite passant par un point donné: un élève a retravaillé cette notion et sa compétence a été validée par son professeur sur ce sujet. Lors des tests post-consolidation, quelques semaines plus tard, cet enfant utilisera tantôt la technique idoine (utilisant les deux côtés de l'angle droit de l'instrument), tantôt le tracé d'une *verticale* passant par le point donné, comme il le faisait en début d'année. Plus précisément, l'élève va revenir au tracé primitif lorsque la situation proposée (disposition relative du point et de la droite, orientation de la figure) pose problème pour le placement de l'équerre.

L'aide individualisée et les déboires de Juliette

Le travail sur fiches permet de *traiter* les élèves individuellement de façon à susciter chez eux un investissement rapide lié à la réussite.

> *Par définition, un gosse qui réussit est intéressé par ce qu'il fait, pour qu'il réussisse il faut que l'exercice soit à sa portée. Et non seulement il faut qu'il soit à sa portée, mais en plus il faut que le gamin soit fortement impliqué dans ce qu'il fait. Donc, pour l'impliquer très fortement il faut lui donner des tâches qui sont raisonnables, qui sont fixées dans le temps et sur lesquelles il soit efficient... On va lui dire: on va t'aider par un jeu de fiches; ce jeu de fiches va aboutir à des exercices; le prof valide en faisant un test, et dès que le prof a estimé que l'item était réussi, il le valide et on passe au suivant. Donc chaque gamin a un parcours individualisé. Et ça c'est capital!*

Les séances se déroulent le vendredi après-midi, dans un collège classé en zone d'éducation prioritaire(ZEP). C'est, à chaque fois, la dernière heure de cours de la semaine pour les neuf élèves du groupe de consolidation. A la demande de son professeur, Juliette va travailler, au départ, sur la numération décimale, sujet qu'elle a déjà abordé à plusieurs reprises, et sur lequel elle a régulièrement échoué lors des tests. Il s'agit d'une des dernières séances de consolidation, et le professeur a décidé de «régler le problème». N'arrivant pas à ses fins en une heure mal-

gré ses efforts, il devra utiliser une autre heure de cours la semaine suivante, qu'il passera presque en totalité assis à côté de l'élève. Cet enseignant est jeune, mais dispose d'une solide expérience, acquise dans des zones dites «difficiles».

Au cours de la première séance, le professeur montre les différents chiffres composant des nombres, et demande à Juliette de nommer le rang dans lequel ils se trouvent. Par exemple, lorsque dans le nombre 51,46 il montre le chiffre 4, elle lui répond presque instantanément *dixièmes*. L'élève ne semblant pas rencontrer de difficulté particulière, l'enseignant prend alors la décision de passer aux arrondis d'un nombre. Jusqu'alors, il a fonctionné par automatismes, allant jusqu'à surveiller le travail d'autres enfants tout en s'occupant de Juliette. Il pose des questions, dont le rôle principal est d'aider l'enfant à réfléchir... ou à donner la bonne réponse; mais les réponses qu'il obtient sont autant de prises d'information sur le rapport que l'élève entretient avec l'objet de savoir «arrondi».

P: Quels sont les types de nombres que tu peux me donner lorsqu'on arrondit à la dizaine?
E: 10, 11.
P: non. 11 n'est pas arrondi à la dizaine, il est arrondi à l'unité.
E: 12?
P: non plus. Pourquoi tu as commencé à 10, pourquoi tu n'as pas commencé à 8?
E: parce que 1 c'est la dizaine.
P: très bien. Quelle est la dizaine qui est juste après 1? (E ne répond pas) Quel est le nombre qui est juste après 1?
E: 2.
P: Mais comme 2 c'est le chiffre des dizaines, ça va faire quoi comme nombre?
E: euh... 12?
P: non, 12, deux c'est les unités.
E: 20.
P: oui, 20.

Juliette semble ne plus reconnaître les rangs: lorsqu'on lui demande un arrondi à la dizaine, elle arrondit à l'unité, tout en répondant avec aplomb. Certaines de ses réponses surprennent visiblement le professeur qui ne repère plus les erreurs classiques, qui lui auraient permis un traitement par une procédure familière. Durant toute la fin de la première séance, le professeur va chercher à comprendre la conception qu'a Juliette des arrondis, puis plus généralement de la numération décimale. Le professeur ne peut plus s'appuyer sur les fiches préparées à l'avance. Il est obligé d'inventer dans l'instant une situation didactique: l'objectif est, dans ce cas, de placer les nombres dont il est question dans la première partie de la séance sur une droite, après avoir gradué celle-ci. Puis Juliette doit donner différents arrondis de ces nombres. En fait, il s'agit d'une co-construction du milieu de travail pour le maître et l'élève. Tous deux cherchent simultanément, même s'ils ne cherchent pas la même chose. On peut parler ici d'une véritable co-activité au niveau cognitif, durant laquelle l'enfant en répondant aux questions qui lui sont posées, apporte des informations cruciales à son professeur. Celui-ci

cherche désespérément à comprendre ce qui empêche Juliette de répondre correctement, et cette surcharge cognitive fait qu'il ne se trouve plus alors en situation d'enseignant. En effet, absorbé par sa propre réflexion, il ne contrôle plus l'avancée du temps didactique. Ce professeur va se retrouver en fin de séance, désorienté, sans pouvoir conclure, et surtout sans avoir permis à l'enfant de progresser de manière sensible. Il affirme: «Alors, pourquoi on en était là? Je ne sais même plus pourquoi on en était là [...] et je ne sais même plus où on en était.» Il est obligé de remettre la fin du travail à la semaine suivante, ce qui lui laisse quelques jours pour anticiper sur l'activité de son élève.

Lorsque commence la seconde séance, le professeur remet à Juliette son cahier de consolidation, dans lequel il a noté le numéro des exercices du livre sur lesquels l'élève va travailler, seule au début. Comme à la fin de la première séance, il s'agit d'un travail portant sur le placement de nombres sur une droite graduée. Le professeur cherche à nouveau à s'appuyer sur une mémoire externe, ici le livre de mathématiques.

Juliette travaille seule pendant un quart d'heure. Elle va ensuite prévenir le professeur qu'elle a terminé. Ce dernier vient s'asseoir à côté d'elle, et vérifie ce qui a été fait. Comme au début de la séance précédente, il travaille tout d'abord par automatismes, en s'appuyant sur l'utilisation de règles faisant partie de la mémoire didactique de la classe. Toute erreur peut alors être expliquée par le professeur en termes de manque, d'ignorance. Par exemple, lorsque Juliette se trompe à nouveau dans les rangs des chiffres, l'enseignant la renvoie à l'étude d'un tableau: «Tu as le tableau sous les yeux, regarde!» Le dialogue reprend; soudain, le professeur réagit à une remarque de Juliette, qui affirme: «Avant, c'est 5,95, alors après c'est 5,100.» Immédiatement, l'enseignant cherche à faire apparaître la logique du raisonnement de l'enfant.

P: pourquoi 5,100?
E: parce que 95 c'est après, euh... Parce que 95 c'est après 100, euh..., avant 100.
P: il y a un saut entre 95 et 100, il n'y a rien entre 95 et 100.
E: si, il y a 95, 96, 97, 98.
P: là on ne voit pas (montrant la graduation).
E: si, il y a le petit trait, là.
P: attends, mets-le, le petit trait (pendant que E s'exécute, P se lève et relance verbalement l'activité des autres élèves, en promettant de venir les voir bientôt). Le premier petit trait, c'est quoi?
E: c'est 5,96?
P: et le dernier?
E: 5,99.
P: et il n'y a que 4 petits traits entre A et B? Tu me dis que le premier c'est 96 et le dernier 99.
E: non, il y en a 10 en fait.
P: il y en a 10; complète-moi les 10.
P: on va agrandir. Alors tu me dis qu'il y a 5,95 et qu'après il y a 5,100. Alors

marque-moi la graduation pour tous les autres (E travaille en silence; elle place 5,97 puis 5,98 et 5,99, en prenant 1 carreau pour 1/100. Voyant que ça ne marche pas, elle s'arrête et réfléchit).
(Pendant ce temps, P est allé voir un autre élève qui s'agitait.
E gomme les nombres qu'elle a placés, regarde la page 14 du livre, mais pas à un endroit précis.
E regarde l'énoncé de l'exercice B3, et attend.
E recommence à écrire. Cette fois-ci, elle prend 2 carreaux pour 1/100. La graduation est assez cohérente. Elle veut appeler P, qui vient.)
(P regarde ce que E a écrit, et se gratte la tête). Ce que tu as fait est juste. Entre 5,95 et 5 virgule euh... (P vient de voir le problème posé par la graduation. Silence). C'est juste, sauf que normalement tu n'aurais pas pu le faire. Celui-là, il ne peut pas être ici (montre 5,100 et fait une flèche sur le schéma). Le nombre qui est après 5,98 et 5,99 c'est 6.
Ce que tu as fait, ce n'est pas absurde, mais après tu n'arrives pas à ce nombre, si tu continues (montre 5,100). Après, tu peux continuer des 9 à l'infini, ça passe une unité.
E: parce que là, il y en a 10 dans 1 centimètre des unités.
P: oui. Donc ici, on était entre 5,95 et 6; donc 5,100 ne peut pas être après 5,95 car 5,95 c'est 5,950. Après, c'est ici qu'il faut mettre ce que tu as mis là; 5,96 5,97 5,98 5,99 et 6 (montre sur le schéma). Mets-le.

Le professeur, dans la première partie de l'extrait, ne peut déceler de faille dans le raisonnement de Juliette. Il se donne le temps de réfléchir, en allant voir un autre élève, tout en maintenant Juliette dans l'action, et en espérant probablement qu'elle se rendra compte par elle-même de son erreur. Lorsque le professeur revient, l'élève en est toujours au même point, et l'enseignant n'a toujours pas trouvé d'argument à opposer à la logique de Juliette, pour qui après 5,95 il y a 5,100 si on avance de cinq centièmes sur la graduation; de même, après 5,99 il y a 5,100 si on avance d'un centième.

Le professeur est à nouveau en difficulté. Il ne peut faire mieux que dire à Juliette que «normalement elle n'aurait pas pu le faire», avant de donner la bonne réponse, sous une forme qui aura probablement échappé à l'élève, comme le montre la dernière remarque de Juliette.

Des conséquences fâcheuses pour Juliette et son professeur

Au cours de ces deux séquences, on ne peut que constater un double échec: celui de l'apprentissage pour l'élève, qui, malgré toute sa bonne volonté, quitte la classe en ne sachant toujours pas placer un nombre à virgule sur une droite graduée, ni par conséquent prendre un arrondi (comme le montre l'examen des tests qu'elle a passés à l'issue des séances de consolidation). Une analyse plus approfondie du discours de Juliette et du contenu de son cahier montre qu'en fait, elle considère un nombre décimal comme la juxtaposition de deux nombres entiers, séparés par

une virgule. Ce phénomène est connu et a fait l'objet d'études en didactique des mathématiques. Signalons que le raisonnement de l'enfant, fondé sur ce postulat de départ, est par la suite tout à fait cohérent: après 5,99 il y a 5,100!

Il y a aussi échec de l'enseignement: malgré les conditions organisationnelles quasi-idéales dans lequel il s'est trouvé, le professeur n'a pas réussi à déterminer les raisons pour lesquelles Juliette n'arrive pas effectuer correctement les tâches qui lui sont assignées. Pourtant il a travaillé exactement selon la procédure décidée dans l'établissement et qui aurait dû conduire à la réussite de l'élève. Pour le cas de Juliette, l'échec de l'enseignement n'a pas pour cause l'organisation pédagogique générale de la classe, mais bien un phénomène micro-didactique. A un moment donné, le professeur n'a pas pu produire une situation dans laquelle Juliette aurait pu mettre à l'épreuve les connaissances dont elle dispose; situation qui aurait pu lui permettre soit de prendre en défaut sa conception de la numération décimale, soit de lui laisser développer cette conception pour en vérifier les conséquences. Le professeur est cependant expérimenté, mais son expérience professionnelle n'intègre pas ce type de relation très particulière, individualisée à l'extrême; lors de leur formation, les enseignants apprennent à s'adresser à plusieurs élèves, et dans leurs pratiques quotidiennes c'est ce qui se produit effectivement.

Visiblement le professeur éprouve des difficultés pour saisir le raisonnement de Juliette et diagnostiquer la nature de l'erreur. A quoi cela tient-il? La raison que nous avançons, à titre d'hypothèse, serait la suivante: le professeur est à même de repérer les difficultés qu'éprouvent les élèves lorsqu'il les confronte à un *savoir enseigné* en classe – fut-il nouveau – mais il ne peut identifier les difficultés personnelles de Juliette relatives à un *savoir à consolider*. Dans cette situation Juliette est confrontée à la résolution individuelle de ses difficultés, alors que dans la classe, la construction et l'avancée collective du *savoir enseigné* permettent de prendre en charge de façon socialement partagée les difficultés individuelles. Finalement, c'est le professeur qui impose ce qui est juste du point de vue mathématique, lorsqu'il demande à Juliette de marquer la bonne réponse sur son cahier. La connaissance ainsi constituée va, pour l'enfant, se juxtaposer à la conception primitive de la numération décimale. Lors des tests de fin d'année, Juliette utilisera tantôt l'une, tantôt l'autre, suivant le coût de leur mise en place.

Discussion

Au-delà de la diversité des dispositifs proposés et des effets mitigés qu'ils engendrent sur les apprentissages scolaires, une constante se dégage de notre étude: les professeurs éprouvent des difficultés pour créer des conditions d'étude pour les élèves en difficulté et les dispositifs d'aide se distinguent des activités proposées habituellement dans les classes. Adapter un enseignement aux difficultés des élèves consiste pour les enseignants à passer d'un genre scolaire de transmission à un autre genre, qu'ils doivent *inventer*.

Les dispositifs de consolidation apparaissent comme un genre techniciste de transmission d'un savoir figé. Ces dispositifs permettent d'assigner des buts précis aux tâches proposées et les élèves doivent mettre en œuvre individuellement une démarche dont ils doivent rendre compte. Dans ces dispositifs le «comment dire» – plus ou moins instrumenté par des *critères* formels, selon les cas, et assimilé à une construction de connaissance– domine en lieu et place du «comment faire» et de la réflexion sur l'action. C'est ici que la notion de *genre scolaire* assure sa fonction heuristique, elle montre l'importance décisive que joue dans le travail de l'enseignant et l'activité des élèves, la construction d'un milieu didactique qui soit un lieu de *médiation.* Elle montre comment le genre scolaire peut *faire milieu* pour rendre possible une activité d'enseignement-apprentissage.

L'activité du point de vue de l'élève consiste à conduire une analyse réflexive sur son action de façon à apprendre l'usage d'une connaissance déterminée. Dans cette perspective cette activité n'est ni spontanée ni totalement autonome puisqu'elle s'inscrit dans un système didactique particulier qui suppose l'interaction entre le maître, le savoir et les autres élèves. Cette activité est, bien au contraire, située et dirigée de l'extérieur par le professeur qui doit aménager un milieu didactique qui délimite un *cadre de questionnement* et permet d'apporter une réponse construite à la question ainsi posée. Ce milieu délimite non seulement ce qu'il y a à faire et avec quoi le faire, mais détermine aussi le statut des objets étudiés, le rapport à ces objets de savoir et aux autres de façon à montrer le rôle instrumental que joue une connaissance particulière, dans une situation donnée (Amigues, 2000). Le rapport au savoir est d'abord social et discursif avant de devenir privé. L'activité de l'élève est située dans un contexte *d'apprentissage par enseignement* qui, d'un côté, contraint le *raisonnement*, la *procédure* ou la *démarche* par l'usage d'outils de pensée ou de techniques spécifiques et, d'un autre, permet d'attribuer du sens à l'action réalisée.

Le milieu fournit ainsi les ressources nécessaires à l'élaboration d'une réponse collective du groupe-classe, par rapport à laquelle chaque élève est tenu de se situer. A l'école, l'activité de l'élève est orientée en permanence par l'enseignement qui fournit à la fois «la matière et la manière de faire», selon l'heureuse formule de Chevallard (1997), ce qui constitue l'objet de l'activité pour l'élève, qui devra montrer ultérieurement et de façon publique l'usage qu'il en fait individuellement.

L'activité du point de vue du professeur figure en contrepoint de celle de l'élève. L'objet de l'activité de l'enseignant réside dans l'aménagement du milieu de travail des élèves de façon à ce qu'ils s'approprient les outils de pensée transmis. Mais cet aménagement est indissociablement lié à l'organisation des conditions du dialogue didactique qui constituent le *cadre* ou les conditions dans lesquelles l'analyse réflexive sera conduite. Ainsi, ce qu'apprendra l'élève dépend des *traces* produites et validées par le collectif de travail du groupe-classe. Mais en retour, ces *traces* légitimeront l'attente du professeur envers chaque élève et ses exigences en matière de savoir. A l'instar de celle de l'élève, l'activité du professeur ne peut se saisir indépendamment de son déroulement collectif et temporel.

Ce travail de construction du milieu, consubstantiel de l'activité d'enseignement et d'apprentissage, est cependant ignoré par les concepteurs des dispositifs d'aide. La notion de genre scolaire permet de rendre évident un choix implicite d'éducation: un apprentissage d'outils sans devenir versus un enseignement qui engendre un développement intellectuel dans lequel s'inscrit l'apprentissage d'outils. Le détour par l'analyse de l'activité de l'élève et celle du professeur permet de distinguer un *apprentissage par enseignement* dans lequel le processus d'enseignement joue un rôle formateur, d'un *apprentissage individualisé ou centré sur l'apprenant* dans lequel l'élève doit puiser les ressources cognitives dans son propre fonctionnement. Dans un cas, les repères constitutifs du milieu existent, ils appartiennent à un genre scolaire, largement connu et partagé par les professeurs et les élèves (même si certains élèves s'opposent ou y sont insensibles), les gestes d'enseignement, inscrits dans le temps, acquièrent une certaine efficacité, les situations deviennent *prédictibles* pour l'enseignant qui dispose d'outils pour aménager et réguler des dispositifs pour un collectif de travail. Dans l'autre cas, les gestes d'enseignement deviennent des aides individuelles à l'apprentissage. Dès lors qu'il faut «suivre l'élève», l'environnement de travail est entièrement à construire, les gestes professionnels des maîtres se trouvent inopérants: il faut à la fois créer des *relations* nouvelles, susciter une autre *dynamique* tout en mobilisant chaque élève individuellement, passer un *contrat* avec chacun d'eux, etc. Ainsi, *les savoirs enseignés* s'effacent facilement pour laisser place aux *comportements* ou au *relationnel* comme moyen de mobiliser les élèves sur des *savoirs à consolider.* De même que l'on comprend mieux comment il devient difficile pour les enseignants, placés dans de telles situations, de recentrer les activités sur des apprentissages structurés, quels que soient les efforts fournis. Le recentrage souhaité sur les apprentissages risque fort, dans de telles conditions, de rester une formule incantatoire.

Les difficultés rencontrées par les professeurs sont liées à l'instauration d'une relation didactique encore inédite et qui engendre, en retour, des types de conflits ou de tensions nouveaux dont les professeurs ont du mal à identifier la nature. En effet, lorsque l'objet de travail du professeur ne porte plus sur l'activité collective des élèves, mais porte sur l'usage individuel de *savoirs à consolider*, d'outils fermés sur eux-mêmes, les gestes d'enseignement ne sont plus efficaces ni pertinents; l'élève se retrouve seul face à lui-même, l'apprentissage du sens laisse la place à l'atteinte des objectifs. Dans ces conditions, dès l'instant où le retour réflexif sur l'action ne peut se réaliser, fut-ce avec des artifices métacognitifs, toutes les aides sont les bienvenues pour maintenir l'élève dans un comportement d'élève: «souffler» la bonne réponse, «faire à la place» des élèves pour assurer leur réussite immédiate. Ces aides constituent de fait pour les professeurs des moyens de réduire momentanément ces difficultés, de façon à ce que la séance s'accomplisse jusqu'à son terme. Mais ces moyens ne constituent pas des ressources potentielles pour régler au mieux ce type de difficultés ultérieurement dans des situations analogues.

Les dispositifs de consolidation n'offrent pas les conditions d'un fonctionnement scolaire habituel aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. Ces dispositifs d'aide ne s'inscrivent pas directement dans le prolongement des gestes professionnels des enseignants, ni dans les *habitus* scolaires des élèves. D'un côté ils mettent en difficulté une expérience professionnelle, par ailleurs efficace, sans lui offrir les possibilités de développement; d'un autre côté, ils engendrent ou maintiennent des malentendus didactiques chez des élèves fragiles scolairement. En dépit des bonnes volontés et des efforts soutenus de part et d'autre, personne n'est dupe. Cependant, il est tout à fait remarquable de constater que par les rapports sociaux qu'ils sont capables d'instaurer, les acteurs «tiennent le coup», tant bien que mal, alors que les situations d'aide, elles, ne le tiennent pas. La référence au *relationnel* plutôt qu'à l'efficacité du travail réalisé n'est donc pas aussi surprenante que cela.

Sur ce point, la question est de savoir si le *relationnel* désigne un but activement recherché par les professeurs, ou si c'est le résultat d'une activité d'enseignement empêchée? Les travaux rapportés dans cet article soutiennent la seconde proposition qui consiste à «faire au mieux» dans une activité professorale empêchée:

- les professeurs sont incités à prendre en compte les difficultés individuelles alors que le diagnostic des erreurs est problématique;
- l'aménagement d'un milieu de travail suppose une collaboration effective professeur-élèves inscrite dans la continuité alors que, dans les faits, les séances sont limitées dans le temps et le travail concerne les seuls élèves présents et non un groupe de travail;
- les connaissances perdent leur fonction instrumentale et médiatrice dans le rapport aux savoirs, aux autres et à soi-même pour devenir des performances scolaires individuelles évaluables, etc.

Au total, l'ensemble de ces conditions fait que les dispositifs de consolidation engendrent davantage une impossibilité d'agir qu'un accroissement des possibilités de faire, aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. Dès lors, les dispositifs d'aide confirment l'existence *d'élèves en difficulté* et légitiment ainsi leur rôle en la matière.

Probablement que l'institution de tutelle, les établissements et les professeurs seront prompts à rechercher sans cesse des solutions salvatrices susceptibles de mieux répondre aux difficultés des élèves. Cependant ces dispositifs ne constituent en aucune manière un élément supplémentaire dans le paysage scolaire existant mais, au contraire, un élément nouveau qui modifie l'ensemble du système des activités scolaires. Or ces activités, distinctes selon les performances scolaires des élèves, sont susceptibles de marginaliser davantage les élèves déjà en difficulté. Une question fondamentale nous paraît être l'inscription dans le temps de tels dispositifs, surtout avec la multiplication de dispositifs d'aide en tout genre qui se propagent dans tous les niveaux du système éducatif français. Assiste-t-on à la recherche d'une organisation scolaire qui vise à maintenir les *exclus* au sein de l'école? Comment maintenir au sein de l'organisation scolaire ac-

tuelle des *filières transversales* et comment les faire cohabiter ensemble? Dans quelle mesure la *forme scolaire* d'apprentissage pourra résister à cette segmentation institutionnelle? Les modifications organisationnelles actuelles et à venir nous incitent à centrer davantage encore nos études sur le travail des professeurs, les activités scolaires et les genres scolaires qui sont indissociablement liés au fonctionnement de l'école et à son évolution.

Notes

1 C'est le cas par exemple, lorsqu'un professeur déclare: «En principe c'est le même programme, les contenus travaillés sont les mêmes, mais, avec ces élèves, on les traite de façon plus concrète ». Les rapports qu'entretiennent les genres spécifiques aux disciplines ou au niveau d'enseignement avec le genre du métier (Clot, 1999, Clot & Faïta, 2000) ne seront pas discutés dans cet article.

2 Le sigle CETIL *(l'élève sait-il faire)* désigne des fiches d'exercices d'évaluation mises au point et diffusées par le Ministère de l'éducation qui permettent de repérer des difficultés et de les fragmenter en unités de traitement de façon à procéder aux remédiations nécessaires.

3 L'effet Jourdain est ainsi défini par G. Brousseau: «Le professeur, pour éviter le débat de connaissance avec l'élève et éventuellement le constat d'échec, admet de reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans les comportements ou dans les réponses de l'élève, bien qu'elles soient en fait motivées par des causes et des significations banales» (1996, p.55).

4 L'effet Topaze consiste, pour le maître, à négocier ses exigences à la baisse, en allant jusqu'à donner la réponse ou une partie de celle-ci dans la question, voire adapter la question à la réponse de l'élève (Brousseau, 1996, pp.53-54).

Références bibliographiques

Amigues, R. (1994). *Construction des faits d'enseignement et voies de recherche en psychologie de l'éducation: un exemple, les technologies éducatives.* Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Provence.

Amigues, R. (2000). Enseigner en maternelle: un acte d'institution. In R. Amigues & M.T. Zerbato-Poudou (Ed.), *Comment l'enfant devient élève* (pp. 81-132). Paris: Retz.

Bautier, E. (1997). Classes difficiles, le pari du savoir. *Le Français Aujourd'hui, 120,* 15-21.

Bernier, J.-P. (1998). Eléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard & J. Fijalkow (Ed.). *Apprendre à l'école: perspectives vygotskiennes* (pp. 155-197). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Boutet, J. (1999). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le Français Aujourd'hui,* 128, 28-39.

Brossard, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives: un apport de la théorie vygotskienne. *Enfance, 1-2,* 49-56.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques. 9(3),* 309-336.

Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques.* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui. *Actes du colloque Défendre et transformer l'école pour tous* [CD-ROM]. Marseille: Université de Provence.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris: Presses Universitaires de France.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler, 4,* 7-42.

Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. Comprendre le travail. *Education permanente, 116,* 33-46.

Demailly, L. (1993). L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. *Savoirs, 1,* 25-46.

De Terssac, G. & Christol, J. (1991). L'organisation effective: une construction négociée. *Performances humaines et techniques* [n° hors série], 29-35.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école.* Paris: ESF.

Kherroubi, M. Peignard, E. & Robert, A.D. (1997). Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome (première partie). *Carrefours de l'éducation, 3,* 60-75.

Kherroubi, M. Peignard, E. & Robert, A.D. (1998). Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome (deuxième partie). *Carrefours de l'éducation, 6,* 43-62.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière.* Berne: P. Lang.

Ministère de l'éducation nationale (1989). Loi d'orientation sur l'éducation. *Journal officiel* du 14 juillet 1989.

Ministère de l'éducation nationale (1995). *Aide à l'évaluation des élèves en français, cycle d'observation.* Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective.

Ministère de l'éducation nationale (1997). *La maîtrise de la langue au collège.* Paris: CNDP.

Ministère de l'éducation nationale (1998). *Bulletin Officiel, n°3 du 15 janvier 1998,* 183-184.

Ministère de l'éducation nationale (1999). *Bulletin Officiel, n°28 du, 15 juillet 1999,* V-VIII.

Meyerson, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres.* Paris:Vrin.

Perrin-Glorian, M.-J. (1993). Questions posées à partir de l'enseignement dans les classes «faibles». *Recherches en didactiques des mathématiques, 13 (37/38),* 7-118.

Perrin-Glorian, M.-J. (1997). Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques? *Repères-IREM, 29,* 43-66.

Reynaud, J.D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle.* Toulouse: Octares.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, 15,* 27-40.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage.* Paris: Editions sociales.

Vygotski, L.S. (1931/1985). Les bases épistémologiques de la psychologie, in B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui.* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Lehrertätigkeit und Schüleraktivitäten im Stützunterricht: das Beispiel der Konsolidierungsgruppen

Zusammenfassung

Als Antwort auf den Schulmisserfolg bietet die französische Bildungspolitik in der 6. Klasse Konsolidierungsgruppen für Schüler mit Schwierigkeiten in Französisch und Mathematik an. Der dadurch induzierte Umstellungsprozess in der Lernorganisation erzeugt Unterschiede zwischen dem Lernen im Unterricht, wie es zur Zeit im Klassenunterricht erfolgt, und Lernhilfen, die ziemlich unabhängig sind vom Unterricht. Diesen Unterschieden entspringen Schwierigkeiten, bei den Lehrern, weil die neue Arbeitsweise nicht ihren Berufserfahrungen entspricht, aber auch bei den Schülern, weil sie von ihnen – die eigentlich von diesen Hilfen profitieren sollten – oft didaktisch missverstanden werden. Diese organisatorischen Reformen sind also alles andere als selbstverständlich und stellen Fragen an die Weiterentwicklung der Lehrerarbeit sowie an die Art und Weise der Wissensvermittlung und der Schüleraktivitäten, die unweigerlich mit dem Funktionieren und der Weiterentwicklung der Schule verbunden sind.

Un esempio di lavoro dell'insegnante e delle attività degli allievi nell'ambito del sostegno agli allievi in difficoltà: i gruppi di consolidamento

Riassunto

La politica formativa francese risponde all'insuccesso scolastico con un dispositivo di consolidamento per gli allievi di sesta classe con difficoltà in francese e matematica. Gli adattamenti resi necessari da queste misure provocano una differenza tra l'apprendimento normale attuato in classe e il sostegno nei gruppi fornito in modo relativamente indipendente dall'insegnamento. Questa frattura è all'origine di difficoltà per gli insegnanti, in quanto il sostegno non si propone come continuazione della loro esperienza professionale, e per gli allievi, in quanto produce dei malintesi presso proprio coloro che ne benefician. Lungi dall'essere naturali, questi adattamenti organizzativi pongono la questione della continuità del lavoro dell'insegnante, delle modalità di trasmissione del sapere scolastico e delle attività degli allievi legate indissociabilmente con la scuola e la sua evoluzione.

The teacher's task and the student's activity in remedial learning aids: the example of consolidation groups

Summary

In response to academic failure, educational policies in France propose so-called consolidation devices for sixth-grade students (age 11) who are behind in language arts (French) and mathematics. The transposition process brought about by this type of organization creates a gap between *learning by teaching,* currently employed in the classroom, and *assisted learning,* which depends relatively little on teaching. This gap is the source of difficulty, both for teachers – because these devices are not in line with their teaching experience – and for students – because they produce didactic misunderstandings in the very individuals who are supposed to be benefitting from additional aid. Far from being natural, these organizational changes raise the question of how the teacher's task should evolve, what new *genres* will promote the transfer of knowledge in the schools, and what changes should be made in student activities, which are inextricably linked to the way the school functions and evolves.