

Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire

The determinations of passive didactical differentiation in ordinary support practices in primary schools

Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3998>

DOI : 10.4000/rfp.3998

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 28 août 2013

Pagination : 41-54

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot, « Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 182 | 2013, mis en ligne le 28 août 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3998> ; DOI : 10.4000/rfp.3998

Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire

Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot

Ce texte témoigne du bilan à mi-parcours d'un programme de recherche dont le propos est la caractérisation des situations d'aide ordinaire à l'école primaire, qu'elles se déroulent en classe ou hors de la classe (dispositifs d'aide personnalisée). En prise avec les orientations les plus récentes du réseau RESEIDA, nous cherchons à corrélérer, au travers de l'analyse de l'action conjointe professeur/élève, situations d'aide ordinaire et construction ou renforcement des inégalités scolaires. Nos résultats – issus de la mise en perspective de six études de cas – montrent que les élèves aidés, faute d'un étayage véritablement didactique et aux prises avec des objets non adéquats, ne peuvent renouer avec le temps didactique de la classe. Ainsi s'accroît une forme de différenciation didactique passive, soutenue par un ensemble de « prêts-à-penser » qui traversent le métier. En appui sur les recherches actuelles dans le champ de l'aide, nous proposons quelques pistes qui pourraient tenir lieu de conditions nécessaires (mais sans doute non suffisantes) pour que soit favorisé le caractère émancipateur des situations d'aide ordinaire.

Mots-clés (TESE) : soutien pédagogique, didactique, école primaire, difficulté d'apprentissage.

INTRODUCTION

Nos travaux de recherche, inscrits dans l'approche comparatiste (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) et ancrés dans la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest & Loquet, 2012), s'intéressent aux pratiques professorales d'aide aux élèves d'école primaire présentant des difficultés d'apprentissage. Ces aides peuvent être prodiguées dans le cours « ordinaire » de la classe comme au sein de dispositifs récents d'aides personnalisées (2008). Ces derniers, cadrés par plusieurs circulaires¹, répondent aux prescriptions actuelles de personnalisation du parcours

scolaire de l'élève. Contrairement aux aides dans la classe, les aides personnalisées se tiennent hors du temps collectif, à raison de deux heures hebdomadaires, et ciblent exclusivement des petits groupes d'élèves pour lesquels l'enseignant a repéré des difficultés d'apprentissage.

Nous proposons ici d'étudier des situations d'aide « ordinaire »², qu'elles se passent dans le cours de la classe ou dans le temps de l'aide personnalisée. Il s'agira de clarifier ce que pourraient être certaines des déterminations de l'action conjointe³ dès lors que le professeur travaille avec des élèves qui éprouvent des difficultés. Nous partageons l'idée que « faire

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

Notre participation aux travaux du réseau RESEIDA⁴ nous a amenées à réorienter la focale de nos recherches : il s'agit maintenant de relier la question de la difficulté avec celle des inégalités scolaires. De fait, nous en venons à interroger la nature différenciatrice et inégalitaire des pratiques d'aide ordinaire à l'école primaire. Dans cet article, nous reprenons de manière synoptique un ensemble de résultats issus de six études de cas. Ce n'est donc pas ici le rôle émancipateur de l'école qui nous préoccupe en premier lieu, mais les conditions qui permettent à l'aide d'être *émancipatrice* pour les élèves.

Nous formons alors l'hypothèse, à la suite de Dewey, qu'une situation d'enseignement-apprentissage « émancipatrice » est une situation :

- 1. où l'élève vit une *véritable* expérience avec le savoir, en ce sens qu'il fait *explicitement* l'expérience des enjeux de savoir portés par la situation (Dewey, [1916] 1990) ;
- 2. qui s'inscrit dans un « continuum expérimental », en ce sens que les différentes expériences restent connectées et relèvent d'un même but (Dewey, 1947) ;
- 3. où les réussites liées à cette expérience fournissent les règles des prochaines expériences (Dewey, [1916] 1990).

Dans cette étude, il nous importe de comprendre quels sont les éléments qui vont favoriser ou hypothéquer le caractère émancipateur des situations d'aide.

CADRE THÉORIQUE

Au sein de la TACD, nous considérons le jeu comme une métaphore opérante pour décrire l'activité didactique. Ainsi, la notion de jeu didactique s'enrichit-elle des notions d'enjeux, de règles définitoires, de règles stratégiques, de stratégies, de gains et de profits symboliques.

Dans nos recherches, *via* l'analyse d'épisodes filmés *in situ*, nous nous attachons à comprendre le jeu du professeur sur le jeu des élèves, c'est-à-dire comment le professeur, au cours de ses actions de régulation, réaménage progressivement le milieu de l'étude⁵.

Dans certaines conditions, l'aménagement du milieu et parfois même les réaménagements successifs peuvent éloigner les élèves des enjeux de savoir (Toullec-Théry, 2006, 2012 ; Marlot, 2009). Nos derniers résultats (Marlot & Toullec-Théry, 2011 ; Toullec-Théry & Marlot, 2012a) font apparaître que les pratiques d'aide « ordinaire » peuvent être fortement différenciatrices. En effet, souvent, les savoirs s'avèrent peu identifiables et « le malentendu prévaut entre les buts de l'enseignant et ce que les élèves en perçoivent » (Bautier & Rochex, 1997). Les deux notions de *différenciation didactique passive* (Sensevy, Maurice, Clanet *et al.*, 2008) et d'*épistémologie pratique* (Sensevy, 2006 ; Marlot, 2009) nous semblent être en capacité de mettre en relation difficulté scolaire et construction des inégalités scolaires. Cette différenciation didactique est « le résultat d'un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir ; elle est passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé » (Sensevy, Maurice, Clanet *et al.*, 2008, p. 117). Elle rend compte du fait que « l'enseignement va nécessairement accentuer l'hétérogénéité didactique [...]. Un élève dont les connaissances premières sont voisines des connaissances inculquées va intégrer plus rapidement les connaissances inculquées qu'un élève dont les connaissances premières sont très éloignées des connaissances inculquées » (Sensevy, Maurice, Clanet *et al.*, 2008, p. 106). Toute action conjointe serait donc élective dans la mesure où elle échappe visiblement à certains élèves plutôt qu'à d'autres. Afin de toucher à la genèse de ce mécanisme électif, nous nous proposons d'explorer non seulement les pratiques d'aide effectives de 6 professeurs, mais aussi leurs discours. Le croisement de ces pratiques et de ces discours nous permettra d'inférer leur *épistémologie pratique* (EP). Cet outil théorique, issu de la TACD (Sensevy & Mercier, 2007 ; Marlot, 2009), permet au chercheur d'accéder à une intelligibilité plus dense des pratiques enseignantes : c'est une épistémologie dans le sens où il s'agit de la théorie de la connaissance du professeur (connaissances qu'il a construites au cours de sa formation et de son expérience professionnelle sur le métier, les savoirs à enseigner, la difficulté scolaire, etc.). Cette épistémologie « est pratique parce qu'elle est produite en grande partie par la pratique, dans la confrontation aux causalités que le professeur pense identifier dans celle-ci, et dans les habitudes de perception et d'action cristallisées dans les tâches [...] ; elle est pratique parce que, même si elle est en grande partie non intentionnelle, elle est produite pour la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle révèle » (Sensevy, 2006). Le travail du chercheur est alors d'identifier

les « causalités » dont parle ici Sensevy, c'est-à-dire, dans la pratique, ce qui fait signe pour le professeur.

Cette épistémologie pratique (EP) est à voir comme un ensemble d'éléments que l'on pourrait répartir en deux catégories distinctes :

- les éléments qui préexistent à la situation d'aide, sorte d'arrière-fond, et qui se traduisent dans la mise en œuvre de formes pratiques, habituellement en usage chez le professionnel ;
- les éléments sélectionnés par la situation elle-même. Tout se passe alors comme si c'était certains aspects de la situation qui convoquaient certains éléments d'EP, plutôt que d'autres.

Afin de rendre plus explicite ce positionnement théorique, nous nous appuyons sur un exemple issu d'une de nos études de cas. Une des enseignantes de l'enquête (cas des « rectangles ») nous fait part, lors de l'entretien d'auto-analyse d'un temps d'aide ordinaire en classe, d'un élément déterminant dans sa pratique : « Il faut que les élèves soient confrontés *tout le temps* à des problèmes. Dans l'aide, ma place c'est de faire en sorte que les élèves disent ce qui leur pose problème, comme ça je peux vérifier si la difficulté vient d'un problème de vocabulaire ou d'un problème de compréhension du texte ».

Du discours de ce professeur, nous pouvons donc inférer deux éléments d'EP :

- 1. aider (pour cette enseignante), c'est donner aux élèves des situations problèmes ;
- 2. aider, c'est créer les conditions pour que les élèves expriment verbalement leurs difficultés.

Dans la situation d'aide effective que nous avons filmée, nous observons deux événements :

- l'un congruent avec l'élément d'EP (1) : cette enseignante a effectivement choisi une situation problème, issue du manuel Ermel (la situation des « rectangles », CE2, p. 219-223) ;
- l'autre élément d'EP (2) est mis à mal. Un obstacle surgit en effet : pendant la séance, les élèves « aidés » ne s'expriment pas oralement. Dans l'entretien le professeur dira : « je ne peux m'appuyer sur rien, je ne sais pas ce qui leur manque, elles ne disent rien ».

L'analyse didactique d'épisodes de la séance montre que, dans le cas des « rectangles », le professeur va progressivement simplifier les tâches : comme elle ne peut s'appuyer sur ce que disent les deux élèves, elle opère des choix dans l'urgence. La situation

problème proposée aux deux élèves, qui visait la mise en œuvre des stratégies multiplicatives *via* un quadrillage, devient une situation dans laquelle les deux élèves ont, à la demande de l'enseignante, à colorier un rectangle de 6 carreaux dans le quadrillage. L'élément d'EP inféré par le chercheur dans la conduite en situation de ce professeur peut s'écrire ainsi : « il faut simplifier les tâches pour que les élèves puissent exprimer oralement quelque chose » (3).

Si on croise maintenant les éléments d'EP préexistants et ceux sélectionnés par la situation, nous pouvons alors mieux comprendre les déterminations de l'action de ce professeur au travers de ce qui fait signe pour lui : créer les conditions pour que les élèves expriment verbalement leurs difficultés revient, quand les élèves ne s'expriment pas ou peu, à simplifier la situation jusqu'à ce qu'ils disent quelque chose en lien avec ce qui pourrait faire difficulté pour eux.

ÉLÉMENTS DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Pour caractériser la manière dont s'y prend un professeur dès lors que les élèves rencontrent des difficultés, nous avons sélectionné plusieurs études de cas. Dans le souci de réunir un éventail assez large de formes d'organisation de l'aide ordinaire, certaines de ces données ont été recueillies spécifiquement pour les besoins de cette recherche (les situations d'aide personnalisée) et d'autres ont été remobilisées à partir d'études anciennement réalisées par les auteurs (situations d'aide en classe). Nos observations s'inscrivent toutes dans des classes « ordinaires » (hors ingénierie didactique). Ces données sont analysées selon un processus d'enquête où nous construisons progressivement un réseau de significations à partir de traces et d'indices issus de ces corpus. L'analyse didactique nécessite une réduction des données provenant des films et de leur transcription. Cette réduction s'opère au travers de formes sémiotiques comme les synopsis, mais aussi comme la mise en intrigue de la séance, sous forme de narrations successives (Sensevy, 2007, 2011). Ces formes nous permettent alors de sélectionner des épisodes qui sont significatifs du point de vue de notre question de recherche. En effet, ces épisodes finement analysés⁶ sont systématiquement ressaisis dans le contexte plus général de la séance et de la séquence d'enseignement. De cette manière, nos analyses didactiques sont appréhendées aux grains micro (de l'épisode) et méso (de la séance et de la séquence). *In fine*, ce qui nous intéresse est de donner

Tableau 1. **Représentation du cadre méthodologique**

<p>Pratiques <i>in situ</i></p>	<p>Analyse <i>a priori</i> des savoirs en jeu (obstacles potentiels, procédures probables)</p> <p>Analyses filmiques didactiques de situations d'aide</p>	<p>Inférences des éléments d'épistémologie pratique</p>	<p>Mise en regard des « études de cas »</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Caractérisation des gestes de l'aide</p>
<p>Discours</p>	<p>Analyse des discours des enseignants (ce qu'ils disent des élèves en difficulté, de l'aide, plus généralement de leurs pratiques)</p>		
<p>Documentation institutionnelle</p>	<p>Étude des contextes de mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'aide (lois, décrets, circulaires)</p>		

à voir l'écart entre ce qui était prévu dans la situation conçue par le professeur et ce qui s'est effectivement réalisé en termes d'apprentissage. Pour cela, nous procédons à un rapprochement entre l'analyse didactique de la situation réalisée et l'analyse didactique *a priori*⁷ de cette (même) situation.

En revanche, ces analyses ne peuvent nous suffire dès lors qu'il s'agit d'entrer dans l'intelligibilité des pratiques enseignantes. C'est seulement en rapprochant et confrontant leurs discours – issus des entretiens pré et post séance – avec leurs pratiques effectives en classe que nous pouvons inférer l'EP de ces professeurs.

Enfin, la dimension prescriptive, c'est-à-dire ici l'étude, à un niveau macro, des contextes de mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'aide, vient enrichir, mais aussi réinterroger, nos analyses. En effet, nous faisons l'hypothèse que certains déterminants institutionnels influent sur les acteurs et renouvellent voire bouleversent leurs pratiques, surtout lorsque les prescriptions transforment le paysage scolaire, comme c'est le cas dans l'organisation des aides à l'école. Dans notre méthodologie, ces trois grains d'analyse (micro, méso et macro) sont en tension constante, comme nous tentons de le représenter dans le tableau 1.

RÉSULTATS

Présentation synthétique des analyses

Dans le tableau 2, nous procédons à la présentation de notre collection d'études de cas. À partir des situations travaillées avec les élèves et des enjeux épistémiques ciblés dans ces situations (colonne 1, « Situation et enjeux épistémiques »), nous avons tenté de déceler les problèmes soulevés dans chaque étude de cas (colonne 2, « Problèmes soulevés dans l'étude de cas »). Puis, en confrontant, en croisant ce que disent (de ce qu'ils font ou vont faire) et ce que font réellement en situation les professeurs étudiés, nous avons inféré (colonne 3, « Éléments d'épistémologie pratique ») différents éléments d'EP, exprimés selon la formulation : « aider, c'est... ». Enfin, chacun des cas est traduit spécifiquement sous la forme d'une énigme⁸. L'ensemble de ces résultats a fait l'objet de publications (Marlot & Toullec-Théry, 2011 ; Toullec-Théry & Marlot, 2012a, 2012b).

Manifestement, les six professeurs étudiés prêtent tous une attention particulière à la difficulté des élèves de leur classe. Pour autant, l'identification des énigmes pourrait laisser à penser que l'aide mise

Tableau 2. **Présentation des 6 études de cas**

Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	Éléments d'épistémologie pratique
Situations d'aide en classe (différenciation pédagogique)		
PE1 (CE2/CM1) Cas des « rectangles » (Marlot & Toullec-Théry, 2011) 2 élèves ; groupe homogène faible		
<ul style="list-style-type: none"> - savoir utiliser la multiplication pour trouver le nombre d'éléments d'une configuration rectangulaire (quadrillage). 	<ul style="list-style-type: none"> - PE1 réduit la variable numérique : passage de 444 carreaux (12x76) à 48 carreaux (12x4). Cet aménagement affaiblit les enjeux d'apprentissage jusqu'à un évanouissement du savoir visé (le quadrillage n'est plus nécessaire, donc la situation multiplicative disparaît). 	<ul style="list-style-type: none"> - aider les élèves, c'est proposer une situation plus simple ; - aider, c'est diagnostiquer la difficulté selon deux indicateurs : problème de vocabulaire vs problème de compréhension ; - aider, c'est permettre à l'élève de mettre en mots sa difficulté ; - aider, c'est remédier à la difficulté en proposant des situations problèmes.
<p>ÉNIGME : PE1 souhaite donner la parole aux élèves en difficulté dans le cadre de situations réaménagées spécifiquement. Or, il développe une posture surplombante sans que soit réellement donné aux élèves du « temps d'expérience avec le savoir ». PE1 simplifie à l'extrême la tâche initiale et fera finalement colorier aux élèves un rectangle de 6 carreaux.</p>		
PE2 (CE2) Cas des « aiguilles » (Marlot & Toullec-Théry, 2011) 2 élèves ; groupe homogène faible		
<p>À l'aide d'une horloge dont les 2 aiguilles sont désolidarisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir lire et/ou afficher des heures ; - savoir positionner la grande aiguille pour indiquer quart d'heure et demi-heure ; - savoir calculer des durées ; - savoir transformer l'heure <i>ante meridiem</i> en heure <i>post meridiem</i>. 	<p>Reprise dans le temps court de l'épisode d'aide des objectifs identiques à ceux qu'il poursuivait lors de la séance en grand groupe. Pas de réaménagement du milieu (Sensevy, 2007, 2011). La charge cognitive des deux élèves reste donc inchangée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aider, c'est reprendre à l'identique, avec une explication réitérée, des situations échouées en classe ; - aider, c'est donner un temps supplémentaire d'aide ; - aider, c'est organiser de très petits groupes homogènes « faibles » dirigés par le professeur ; - aider, c'est montrer et diffuser les « bonnes manières » d'agir sur le milieu, dans le but d'amener les élèves à faire « comme le professeur » ; - aider, c'est conduire les élèves vers la bonne réponse en corrigeant systématiquement leurs erreurs et en leur donnant la réponse juste.
<p>ÉNIGME : PE2 souhaite que les élèves en difficulté réinvestissent le « temps didactique » de la classe. Or, dans ce temps supplémentaire d'aide, PE2 prend à sa charge tout le travail : il montre aux élèves comment faire et laisse à la charge des élèves la réponse à une question totalement déconnectée des enjeux de savoir. Il leur demandera finalement la couleur des aiguilles.</p>		

Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	Éléments d'épistémologie pratique
PE3 (CP) Cas du « QCM » (Marlot, 2008) 4 élèves ; groupe hétérogène		
<p>– savoir décrire les étapes d'enfouissement du lombric. Les élèves ont élaboré un dispositif expérimental qui doit leur permettre de décrire le processus d'enfouissement du lombric. Leur observation a pour objet la vérification de (certaines) des 3 hypothèses, préalablement émises :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le lombric utilise sa tête pointue ; 2. Le lombric pousse la terre ; 3. Le lombric mange la terre. 	<p>Le dispositif d'observation n'est pas opératoire : les élèves ne sont pas en mesure de relever des observables pertinents. Contraints par le professeur de se mettre d'accord pour répondre à la question de l'enfouissement du lombric sous la forme d'une phrase « à trous », les élèves choisissent de manière aléatoire une des 3 hypothèses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – aider, c'est faire réussir les élèves en leur offrant les conditions nécessaires à la production d'une réponse (répondre, c'est réussir) ; – aider, c'est permettre aux élèves de confronter ensemble leurs différents points de vue ; – aider, c'est laisser la parole aux élèves en donnant le moins possible d'informations.
<p>ÉNIGME : PE3 inscrit <i>explicitement</i> le travail dans le cadre de la biologie. Or, <i>implicitement</i>, le travail réalisé par les élèves (écriture d'une phrase formatée) est inscrit dans le champ de la maîtrise de la langue écrite. PE3 fait comme si les élèves avaient répondu de manière expérimentale à la question de l'enfouissement du lombric, mais ils y ont répondu de manière aléatoire (en choisissant au hasard une des 3 hypothèses).</p>		
Situations d'aide personnalisée		
PE4 (CM1) Cas du « jeu de conjugaison » (Toullec-Théry & Marlot, 2012) 2 élèves ; groupe homogène faible		
<p>– savoir construire correctement la forme verbale d'un temps du passé (imparfait, passé composé, passé simple), grâce à la mise en œuvre de résolutions de « problèmes de conjugaison » présentés sous la forme d'un jeu (type jeu de l'oie) conçu par PE4.</p> <p>« Activité » de révision et d'entraînement autour de l'usage des temps du passé de l'indicatif.</p>	<p>La situation se fonde sur l'existence d'un « trilogie » (Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995) entre PE4, l'élève A qui doit résoudre le problème de conjugaison et l'élève B qui valide la réponse à partir du tableau-réponse des conjugaisons où chacun des verbes considéré est conjugué dans les 3 temps (passé composé, passé simple, imparfait). 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, croit savoir ou ne sait pas très bien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – aider, c'est favoriser les apprentissages de techniques ; – aider, c'est faire autrement que dans la classe en utilisant d'autres supports ; – aider, c'est proposer des situations avec un habillage plus ou moins ludique ; – aider, c'est guider pas à pas les élèves vers la bonne réponse ; – aider, c'est réexpliquer.
<p>ÉNIGME : PE4 aménage la séance selon des intentions adaptées ; la situation du « jeu des conjugaisons » permet <i>a priori</i> aux élèves des actions de justification-validation de leur réponse. PE4 procède à un bilan en fin de séance, mais on observe un guidage pas à pas vers la bonne réponse, une fragmentation de la tâche et la production d'« automatismes ».</p>		

Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	Éléments d'épistémologie pratique
PE5 (CE2/ CM1) Cas du « zoo » (Toullec-Théry & Marlot, 2012) 5 élèves ; groupe homogène faible		
<p>– savoir « calculer des distances » <i>via</i> des jeux d'apprentissage liés à la résolution d'une situation problème en mathématique, dans le champ plus spécifique de calculs de mesures de longueurs indiquées sur un plan.</p>	<p>PE5 aiguille les élèves pour qu'ils posent une addition. Or, les élèves rencontrent tous un problème de technique opératoire, PE5 modifie alors l'enjeu d'apprentissage et leur « fait produire la signification d'un nombre exprimé en mètres » (qui représente en fait la distance entre 2 animaux du zoo). Les élèves produisent une réponse aléatoire en donnant un nom d'animal parmi plusieurs possibilités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – aider, c'est organiser un groupe d'élèves « homogène faible » à partir de difficultés repérées globalement ; – aider, c'est choisir une situation, prétexte à donner la parole aux élèves dans la mesure où ils ont « des choses à évacuer » (verbatim de PE5) ; – aider, c'est accueillir la parole de l'élève ; les séances ne sont pas à préparer spécifiquement, donc pas d'aménagements spécifiques ; – aider, c'est faire différemment ; – aider, c'est proposer une situation connectée avec un apprentissage échoué en classe.
<p>ÉNIGME : PE5 soumet les élèves à des informations concurrentes ; il les focalise d'abord sur la technique opératoire avant de les en détourner. Les élèves et le professeur ne jouent ensuite pas dans le même milieu : PE5 se focalise sur la notion de distance, les élèves sur le nom des animaux du zoo. Mais au final, PE5 fait « comme si » les élèves avaient joué le jeu attendu.</p>		
PE6 (GS de maternelle) Cas des « galettes » (Toullec-Théry & Marlot, 2012b) 2 élèves ; groupe homogène faible		
<p>Partager équitablement une collection d'objets déplaçables en un nombre déterminé de parties, puis partager équitablement une collection d'objets non déplaçables en un nombre déterminé de parties.</p>	<p>PE6 propose trois situations de distribution et chaque élève doit procéder en utilisant une méthode, imposée par PE6 (méthode <i>des traits</i> pour A et méthode <i>des couleurs</i> pour B). Les deux élèves échouent. Cette même situation sera proposée une seconde fois, sans réaménagements spécifiques et sera à nouveau échouée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – aider, c'est allonger le temps de l'enseignement et non pas celui de l'apprentissage des élèves ; – aider c'est amener l'élève « à faire » ; – aider, c'est construire la connaissance selon une progression du simple au complexe, du concret vers l'abstrait (d'une situation vécue vers la fiche) ; – aider, c'est produire un guidage très serré vers la réponse attendue ; – aider, c'est pour PE6 prendre en charge une part très importante de la responsabilité de la situation ; – aider, c'est faire « apprendre » une procédure « efficace » et générale ; – aider, c'est simplifier la tâche par réduction du milieu de l'étude.
<p>ÉNIGME : PE6 aménage spécifiquement la situation d'aide, à partir d'un travail échoué en classe. L'aménagement ne porte pas sur la notion en jeu (le partage) mais sur la possibilité de passer d'une situation concrète (distribution de bonbons) à la représentation d'une situation abstraite (travail sur fiche).</p>		

en œuvre par ces enseignants ne possède pas de potentialités émancipatrices. Quels seraient alors les éléments qui favorisent ou hypothèquent ce caractère émancipateur ?

Caractérisation de ces situations d'aide ordinaire

La comparaison de ces six études de cas (et plus particulièrement le croisement des éléments d'EP) nous permet d'identifier un certain nombre d'éléments convergents – au-delà des spécificités liées au type d'activité et à la discipline – et de mettre au jour quelques caractéristiques de ces situations d'aide. Nous avons ainsi identifié les éléments convergents suivants :

- chaque professeur constitue un groupe restreint d'élèves « homogènes faibles » ;
- chacun d'eux, au sein du groupe, a tendance à individualiser le travail et sa relation à l'élève ;
- la mise en œuvre de l'aide provoque un allongement du temps de l'enseignement dans la mesure où les professeurs observés créent une sorte de *motif de répétition* de la tâche échouée ;
- chaque professeur reconduit sa manière d'enseigner habituelle : dans les interactions domine une alternance de tours de parole professeur/élève/professeur avec un déroulé question/réponse/validation ;
- pour repérer les élèves présentant des difficultés, ces professeurs⁹ ont tendance à sélectionner des signes d'ordre plutôt générique, non pas relatifs au savoir ciblé et à ses enjeux mais aux comportements des élèves face au travail ;
- la situation est plutôt envisagée comme une succession de tâches des plus simples aux plus complexes, ce qui entraîne une visibilité réduite des buts et des enjeux pour les élèves. Le plus souvent, nous observons un éparpillement de tâches qui peuvent ne pas se reconnecter avec l'enjeu d'apprentissage ;
- quand ces professeurs constatent que les élèves échouent, ils survalorisent la trace écrite (survalorisation du « faire »), même si elle est vide de contenu de savoir.

Ces résultats nous amènent à compléter notre hypothèse de départ : aux trois indicateurs qui nous permettent de caractériser une situation d'enseignement-apprentissage comme une situation « émancipatrice » (1. véritable expérience avec le savoir,

2. continuum expérimental et 3. réussites fournissant les prochaines règles d'action), nous en ajoutons un quatrième. En effet, la mise au jour de chaque intrigue didactique, sorte de « chronique didactique [...], qu'on pourrait considérer comme le *récit des transactions didactiques dans une situation particulière* » (Sensevy, 2011, p. 43), nous permet de montrer que les élèves en difficulté sont plus mobilisés sur des procédures qui visent la réussite immédiate (au sens d'exécution immédiate sous forme de trace écrite) que sur des démarches qui visent les apprentissages spécifiques et attendus. Nous constatons que ces élèves sont maintenus à distance de l'avancement du temps didactique¹⁰ de la classe. Ce qui nous amène à établir qu'une situation d'aide, pour être émancipatrice, doit également satisfaire aux deux conditions suivantes : permettre aux élèves de renouer avec le temps didactique collectif et faire porter leur attention sur les objets adéquats (Sensevy, 1998 ; Tambone & Mercier, 2003 ; Marlot, 2012). Ces deux conditions fondent notre quatrième indicateur.

À la lumière de ces quatre indicateurs, nous allons maintenant essayer de repérer les obstacles à la mise en place de situations d'aide véritablement émancipatrices. À chaque obstacle nous associons un exemple emblématique en ce sens qu'il a été rencontré dans la majorité des cas étudiés (voir tableau 3).

Nous mettons donc au jour, avec nos six études de cas, ce que nous pourrions nommer un *effet de leurre* : la situation d'enseignement-apprentissage, privée de ses enjeux de savoir, se réduit souvent à une forme « vide » (colorier un rectangle pour PE1, donner la couleur des aiguilles de l'horloge pour PE2, produire une phrase formatée pour PE3 et PE5, procéder sous forme de devinettes pour PE4, appliquer des techniques ou construire des automatismes pour PE6). Tout se passe comme si, pour ces professeurs étudiés, le souci de « faire réussir » (au sens de produire une forme scolairement convenue dans un temps imparti, le plus souvent très court) prenait le pas sur le souci de « faire apprendre » (au sens de modifier le rapport des élèves au savoir). Nous rejoignons ici d'autres résultats de recherche (Butlen, Peltier & Pézard, 2002 ; Kherroubi & Rochex, 2004).

Afin de produire ces formes scolairement convenues, les professeurs procèdent dans les six cas à un guidage « pas à pas ». Ils ont tendance à entraîner progressivement les élèves vers ce que nous appelons des objets non adéquats (des objets du milieu sans rapport avec les savoirs mobilisés par la situation) avec, pour seule visée, celle de leur faire produire une réponse, même si cette dernière est éloignée des

Tableau 3. **Obstacles à la mise en place de situations d'aide émancipatrices**

Indicateurs	Obstacles
<p>1. L'élève vit une <i>véritable</i> expérience avec le savoir, en ce sens qu'il fait <i>explicitement</i> l'expérience des enjeux de savoir portés par la situation.</p>	<p>Logique de pilotage par la tâche et non par les enjeux de savoir (dans le cas des galettes, PE6 focalise l'attention des élèves sur le fait de tracer des traits et non pas de partager une collection).</p>
	<p>Guidage pas à pas vers la production d'une trace écrite comme format scolaire obligatoire (dans le cas du QCM, PE3 focalise l'attention des élèves sur la construction d'une phrase formatée et non pas sur les étapes du processus d'enfouissement du lombric).</p>
	<p>Focalisation systématique sur des apprentissages de bas niveau tels que techniques et automatismes (dans le cas des galettes, PE6 focalise l'attention des élèves sur deux techniques de répartition d'objets sur une feuille).</p>
	<p>Reprise de la manière d'enseigner et des formats d'interaction ordinaires (dans le cas des rectangles, PE1 occupe un tour de parole sur deux, pose des questions, valide ou invalide les réponses des élèves).</p>
<p>2. La situation s'inscrit dans un « continuum expérimental ».</p>	<p>Éparpillement et/ou fragmentation des tâches (dans le cas du zoo, PE5 fait se succéder des tâches sans expliciter le rapport qu'elles entretiennent entre elles : faire une addition puis donner la signification d'un nombre).</p>
<p>3. Les réussites liées à cette expérience fournissent les règles des prochaines expériences.</p>	<p>Focalisation sur des comportements génériques, extérieurs aux enjeux de savoir, souvent comportementaux (lenteur, manque d'attention...). Les règles stratégiques, celles qui permettent de gagner au jeu (liées au savoir en jeu), ne peuvent être élaborées.</p>
	<p>Pilotage plutôt par le générique et non par la difficulté spécifique de l'élève (dans le cas du zoo, PE5 pointe des difficultés globales en mathématiques et non des difficultés relatives à la notion de distance).</p>
<p>4. La situation permet aux élèves de renouer avec le temps didactique de la classe tout en leur permettant de porter leur attention sur les objets adéquats.</p>	<p>Déconnexion des tâches entre elles et éloignement avec l'enjeu didactique initial (dans le cas des rectangles, PE1 s'éloigne de la question de stratégie multiplicative pour aboutir au tracé à main levée d'un rectangle et à son coloriage).</p>
	<p>Simplification des situations d'enseignement-apprentissage : le professeur, en « simplifiant » les variables didactiques (valeurs numériques dans le cas des rectangles – PE1), prive les élèves de l'accès aux savoirs.</p>

enjeux portés initialement par la situation. Ces élèves sont pourtant placés *a priori* dans des configurations comparables à celles habituellement en usage dans la classe. Toutefois, le mode de guidage observé minore la possibilité d'un étayage véritablement didactique. Tout se passe comme si le professeur lui-même devenait l'obstacle entre le savoir et l'élève.

Ces élèves, dans l'incapacité de renouer avec le temps didactique de la classe, vont alors se retrouver progressivement « exclus de l'intérieur »¹¹ (Bourdieu, 1993). Ainsi, entre ces élèves reconnus en difficulté et

« les autres » va progressivement se construire une inégalité d'univers de savoirs. Ces pratiques d'« aide ordinaire » provoquent à terme une *différenciation didactique passive*, alors même que les professeurs étudiés sont particulièrement sensibles à la difficulté et à l'aide *via* des dispositifs spécifiques. Il importe à ce niveau de préciser que les pratiques décrites dans cette étude ne correspondent pas à des dysfonctionnements en soi. Les résultats de cette étude nous permettent de faire l'hypothèse que c'est l'exposition fréquente et répétée des élèves à ces formes d'aide, qui, à terme, pourrait accentuer l'écart entre eux.

DISCUSSION

Dans cette dernière partie, il s'agit maintenant de saisir ce qui guide en partie l'action des professeurs étudiés dans ces situations d'aide ordinaire, ce qui nous amène à appréhender – à une échelle macroscopique – des déterminants de portée plus générale.

Le détour par les textes officiels nous renseigne sur la prescription et nous permet, à rebours, de mieux comprendre certaines logiques d'action chez nos professeurs. La circulaire n° 2008-042 préconise « d'aider par un dispositif *efficace* les élèves qui en ont le plus besoin » et encourage à ce que « l'aide s'effectue en *très petits groupes* ». Dans le même esprit, la circulaire n° 2011-169¹² prévoit des séances d'aide personnalisée « *brèves et intensives* » qui « *rassurent et redonnent confiance* » aux élèves les plus fragiles. Les enseignants sont ainsi aux prises avec une triple injonction : l'aide personnalisée doit être efficace, elle doit se dérouler en très petits groupes sur des temps courts et doit permettre aux élèves de reprendre confiance (mais on ne dit pas véritablement en quoi).

L'obligation d'efficacité peut conduire les enseignants à privilégier – comme nous l'avons vu dans nos six études de cas – la réussite à tout prix. À cette fin, le recours à des techniques de guidage pas à pas vers la « bonne réponse », selon le format habituel de la classe dialoguée, permet aux élèves, comme aux professeurs, de faire « comme si » les signes extérieurs de la réussite (produire une réponse orale ou écrite) étaient assimilables à des réussites en terme d'apprentissage. Nous avons vu que la reproduction de cet *effet de leurre* peut conduire à l'accentuation du phénomène de *différenciation didactique passive* et à terme à l'*exclusion de l'intérieur* de ces élèves les plus fragiles.

L'organisation en très petits groupes sur des temps courts représente un mode d'organisation qui va nécessairement déterminer des modes d'étude et donc des types de savoirs qu'il est possible (ou impossible) d'apprendre. Le temps court imparti à l'aide contraint souvent le professeur à prendre une position surplombante dès lors que le temps didactique stagne. Dans les cas étudiés, les professeurs reprennent alors à leur charge l'essentiel de l'effort cognitif qui devrait être dévolu aux élèves et ne leur laissent que l'exécution de tâches automatisées ou qui mobilisent des « savoirs déjà là ». Dans la configuration du groupe « homogène faible », les professeurs ne peuvent pas, comme en classe, s'appuyer sur les énoncés *gagnants* des élèves, puisque ces élèves éprouvent des difficultés

importantes et que les situations proposées ciblent ces difficultés. Cette configuration déstabilise donc les professeurs : nous avons montré que, dans les six cas étudiés, ils ne se saisissent pas des caractéristiques didactiques des situations pour les étudier précisément, mais bifurquent plutôt vers une épistémologie « mentaliste »¹³ (Toullec-Théry, 2006 ; Roiné, 2009), d'autant que « le discours contemporain sur l'éducation recommande aux enseignants d'axer leur travail sur des intentions "mentalistes", seules capables de leur donner les leviers d'un enseignement efficace » (Roiné, 2009, p. 96). De plus, la réassurance de l'élève, dès lors qu'elle passe par une relation protégée dans le petit groupe et une relation quasi duelle avec l'enseignant, risque d'accentuer ce phénomène de « cécité didactique » (Roiné, 2009), « à savoir l'impossibilité pour les enseignants de considérer les paramètres (didactiques et situationnels) sur lesquels ils pourraient effectivement agir pour aider leurs élèves » (Roiné, 2012, p. 144). Même si les enseignants ne sont pas dupes et expriment leurs doutes par un désaveu du dispositif d'aide personnalisée¹⁴, dans le contexte actuel d'une profession fortement déstabilisée, l'accord de surface avec les prescriptions de l'institution les conforte dans l'idée que les enjeux de savoir pourraient ne pas être la cible de l'action.

Les obstacles à la mise en œuvre de situations d'aide « émancipatrices », mis au jour dans nos analyses à un niveau micro (tableau 3), pourraient *in fine* prendre le statut, à un niveau plus macroscopique, de « prêts-à-penser » de l'aide. Ces manières d'organiser et de penser les situations d'aide « ordinaire » semblent ne plus être réinterrogées par les enseignants, elles se diffusent dans le milieu professionnel et jouent finalement le rôle d'organisateur des pratiques.

CONCLUSION

Les résultats présentés dans cette étude convergent avec des travaux récents. Roiné insiste ainsi sur le fait que « l'aide est considérée en soi ; non interrogée didactiquement, elle contribue à compliquer le travail des élèves au point que celui-ci devienne incertain » (2009, p. 242). Matheron et Noirfalise (2002) vont au-delà de cette complexification du travail de l'élève, comme l'annonce le titre très explicite de leur article « L'aide individualisée : entre système didactique auxiliaire inutile et déficit d'analyse didactique entravant son efficacité et son développement ». De son côté, Mercier (2012) construit un argumentaire autour d'un

résultat acquis en didactique : dans un collectif de pensée, ceux qui savent constituent le milieu favorable à l'apprentissage des autres. Pour apprendre, le groupe doit donc être hétérogène. Enfin, en accord avec les travaux de Chopin (2012), cette étude révèle que l'action conjointe, dans les situations d'aide, au lieu d'être chronogène (générer des apprentissages par l'avancée du temps didactique), devient souvent chronophage. En voulant donner plus de temps aux élèves, il se produit en fait l'effet inverse : une « perte » de temps. L'aide, telle que majoritairement dispensée, s'avère donc le plus souvent inefficace, voire parfois contre-productive.

L'ensemble de ces recherches permet alors aujourd'hui d'envisager des pistes pour la repenser dans des contextes renouvelés. Les quatre ouvertures que nous proposons pourraient tenir lieu de conditions nécessaires (mais sans doute non suffisantes) pour que soit favorisé le caractère émancipateur des situations d'aide :

- recentrer l'action enseignante sur un étayage didactique afin de réduire le risque d'« exclusion de l'intérieur » des élèves les plus fragiles. Pour cela, il importe que les professeurs élucident en amont les obstacles épistémiques et sélectionnent les variables didactiques pertinentes afin d'identifier les connaissances nécessaires ;
- accompagner les élèves dans une enquête sur les savoirs à apprendre plutôt que de les orienter vers des « activités ». En effet, comme le précise Mercier (2012), en appui sur des propos de Chevillard (2012) : « tout ce qu'il y a à apprendre n'est pas dans leur leçon ». Cette enquête concerne les savoirs en eux-mêmes, qui seraient à considérer comme des réponses pertinentes à des problèmes que l'humanité s'est posée à un moment donné (origine, réponse(s) qu'ils permettent d'apporter, applications...) ;
- traquer les savoirs considérés comme « transparents » (Margolinas & Laparra, 2011), c'est-à-dire ces savoirs qui « vont de soi », qui ne sont donc pas enseignés et qui, pourtant, font cruellement défaut aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire. L'enseignement explicite de ces savoirs, tout comme le renoncement

à certains « habillages » qui masquent les véritables attendus scolaires et didactiques des situations d'enseignement-apprentissage permettraient de pouvoir lever certains des malentendus (Bautier & Rochex, 1997) qui disqualifient les élèves les plus fragiles ;

- redonner le « sens du jeu » aux élèves (Sensevy, 2011), c'est-à-dire enseigner des savoirs qui ont un passé et un avenir. Perdre le « sens du jeu » revient pour l'élève à être, d'une certaine manière, « sans passé » (oubli de la question à laquelle est censée répondre la situation d'apprentissage) et « sans avenir » (méconnaissance de la finalité des actions engagées). Sans contraintes et sans but, l'élève erre dans un présent sans cesse recommencé. Abandonner la fragmentation extrême des tâches qui fait perdre de vue à l'élève le but de son action et réduire l'éclatement des temps de l'aide pourrait contribuer à remettre l'élève en mouvement, dans un *continuum d'expériences*.

Notre intention est maintenant de mettre en œuvre ces pistes ici déclarées, non plus dans une recherche sur les pratiques enseignantes, mais dans le cadre d'un programme de recherche qui prendra la forme de collaborations avec des enseignants, sur un empan temporel plus long, dans des disciplines différentes. En effet, les résultats de la recherche en didactique, pour que les professeurs s'en emparent, doivent être traduits et transposés. Cette transposition a plus de chance de se réaliser dans un espace et un temps partagés. C'est pourquoi nos recherches à venir vont s'inscrire dans des formes d'ingénierie coopérative (Sensevy, 2011). Notre intention est de rapprocher les pratiques de terrain de « la science en train de se faire ». Nous entendons ainsi mettre à l'épreuve de la classe certains de nos résultats, notamment ceux qui laissent apparaître « en creux » les conditions d'une aide ordinaire efficace et véritablement émancipatrice.

Marie Toullec-Théry
marie.thery@univ-nantes.fr
Université de Nantes, CREN

Corinne Marlot
corinne.marlot@univ-bpclermont.fr
Université Blaise-Pascal, laboratoire ACTé

NOTES

- 1 Circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008, préparation de la rentrée 2008 ; circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008, aménagement du temps scolaire, organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée ; circulaire n° 2008-105 du 6 août 2008, obligations de service des personnels enseignants ; circulaire n° 2010-38 du 18 mars 2010, préparation de la rentrée 2010.
- 2 Nous les qualifions d'aides « ordinaires » pour les différencier des aides spécialisées des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Ces aides « ordinaires » sont prodiguées par l'enseignant de la classe au sein des séances d'apprentissage ou dans des dispositifs avant ou après la séance collective.
- 3 Conjointe, dans le sens où « le terme enseigner demande d'une certaine manière le terme apprendre, le terme apprendre demandant le terme enseigner » (Sensevy, 2007, p. 6).
- 4 RESEIDA signifie « Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages » ; des chercheurs d'horizons différents (sociologues et didacticiens) travaillent concomitamment de mêmes corpus pour mieux comprendre ces questions de construction des phénomènes d'inégalités et de différenciation au sein de l'école.
- 5 D'après Brousseau (1998), le milieu est l'environnement spécifique d'un savoir ou de l'un de ses aspects. Dans notre travail, nous ferons référence à la définition du milieu de Chevallard (1992) comme l'ensemble des objets matériels et symboliques sur lesquels agissent le professeur et les élèves.
- 6 Avec Passeron et Revel (2005), nous considérons que l'appréhension de détails et de micro-événements est susceptible de construire des intelligibilités générales à partir d'un traitement spécifique. Nous restons néanmoins préoccupées par le fait que nos catégories sont toujours en devenir et soumises à révision au fur et à mesure que se présenteront de nouveaux cas.
- 7 L'analyse *a priori* permet d'identifier, dans la situation prévue par le professeur, les obstacles possibles à l'apprentissage ainsi que les procédures probables des élèves. Ainsi, cette analyse *a priori* va jouer le rôle de matrice de comparaison avec la situation effectivement réalisée en classe.
- 8 Selon Passeron et Revel (2005), un cas est une énigme à résoudre qui procède de circonstances singulières mais qu'il sera possible de rattacher à des situations similaires. L'étude de cas met en relation les éléments disjoints et parfois contradictoires d'une configuration qui est au départ indéchiffrable et qui, pour cela, fait problème.
- 9 Lors de l'entretien, PE5 dit : ils ont des « difficultés globales en mathématiques » et « à peu près le même genre de difficultés ». Elle ajoute : « ils me disent ce qu'ils veulent... ce qu'ils n'ont pas bien compris, ce qu'ils voudraient qu'on revoie ». Ces assertions de PE5 sont emblématiques de ce que nous pouvons retrouver dans les discours des autres professeurs étudiés.
- 10 « L'école produit du temps ». À l'école, dans les classes, le déroulement de ce temps « se mesure par le progrès dans l'exposition du savoir » (Mercier, [s.d.]). C'est le temps didactique.
- 11 « Car pris dans la dérive de l'étayage didactique, les élèves sont, selon le mot de Bourdieu, "exclus de l'intérieur" par le geste même qui devrait produire leur inclusion dans un groupe d'étude. Car ce geste ne leur donne pas accès à ce qui fait la valeur sociale dans le monde scolaire : les apprentissages, la maîtrise du savoir enseigné ; même, ce geste leur désigne un leurre, l'assentiment du professeur. » (Mercier, 2007, p. 23).
- 12 L'aide personnalisée qui « doit donc être mobilisée dans la durée au moyen de séances brèves et intenses, qui rassurent, redonnent confiance à ceux qui doutent de leurs capacités et ont un retentissement sur toutes les activités de la classe » (circulaire n° 2011-169 du 3 janvier 2011).
- 13 L'épistémologie mentaliste « théorise un individu élève considéré comme un méta-sujet rationnel et stratège, abstrait des contingences situationnelles et culturelles qu'il traverse (et qui le traversent) et dans la mesure où elle tend à considérer l'apprentissage des individus-élèves indépendamment des conditions de la forme scolaire qui en permettent la manifestation. En outre, elle préconise un enseignement basé prioritairement (voire exclusivement) sur une connaissance préalable des opérations mentales en jeu dans l'apprentissage et fondé sur des formes de régulations directement orientées sur celles-ci » (Roiné, 2012).
- 14 *Fenêtres sur cour*, n° 369, 18 juin 2012, dossier « Difficulté scolaire : la vérité sur l'AP ».

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É., CRINON J. & ROCHEX J.-Y. (2011). « Introduction ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 9-16.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 105-122.
- BOURDIEU P. (1993). *La Misère du monde*. Paris : Éd. du Seuil.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- BUTLEN D., PELTIER M.-L. & PÉZARD M. (2002). « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 41-52.
- CHEVALLARD Y. (1992). « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, p. 73-112.
- CHEVALLARD Y. (2012). « Éléments pour une instruction publique nouvelle ». Intervention à la *Conférence nationale sur l'enseignement des mathématiques*, organisée à l'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon) le 13 mars 2012. En ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=204 (consulté le 13 juillet 2012).
- CHOPIN M.-P. (2012). *Le temps de l'enseignement. L'avancée des savoirs et la gestion des hétérogénéités dans une classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DEWEY J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin
- DEWEY J. ([1916] 1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.

- ERMEL (1995). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes, CE2*. Paris : Hatier.
- GINZBURG C. (2001). *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.
- GRUSON B., FOREST D. & LOQUET M. (2012). *Jeux de savoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. & PLANTIN C. (1995). *Le trilogue*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- 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, p. 209-250.
- MARGOLINAS C. & LAPARRA M. (2011). « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 19-32.
- MARLOT C. (2009). « Glissement de jeux d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP ». *Aster*, n° 49, p. 109-136.
- MARLOT C. (2012). « Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une étude de cas à l'école élémentaire en classe de sciences ». In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet, *Jeux de savoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 131-154.
- MARLOT C. & TOULLEC-THÉRY M. (2011). « Caractérisation didactique des gestes de l'aide à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques ». *Éducation et Didactique*, n° 2, vol. 5, p. 129-154.
- MATHERON Y. & NOIRFALISE R. (2002). « L'aide individualisée : entre système didactique auxiliaire inutile et déficit d'analyse didactique entravant son efficacité et son développement ». *Petit x*, n° 60, p. 62-83.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M. L. & SENSEVY G. (2002). « Vers une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 5-16.
- MERCIER A. [s.d.]. « Le temps didactique ». En ligne : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/voc/n1/mercier3/index.html> (consulté le 20 mars 2013).
- MERCIER A. (2007). « Ce que la didactique peut dire sur l'enseignement et l'apprentissage dans les établissements et les classes de discrimination positive ». Communication à la conférence de consensus organisée à l'IUFM de l'académie de Créteil le 24 janvier 2007.
- MERCIER A. (2012). « Quelques remarques sur ce que l'on sait de l'aide individualisée aux élèves et de ses conditions d'efficacité ». Communication à la conférence DEGESO organisée à Paris le 14 mai 2012.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Ed. de l'EHESS.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROINÉ C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA. Une contribution à la question des inégalités*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bordeaux.
- ROINÉ C. (2012). « Analyse anthro didactique de l'aide mathématique aux "élèves en difficulté" : l'effort Pharmakéia ». *Carrefours de l'éducation*, n° 33, p. 131-147.
- SENSEVY G. (1998). *Institutions didactiques*. Paris : PUF.
- SENSEVY G. (2006). « L'action didactique. Éléments de théorisation ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2, p. 205-226.
- SENSEVY G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur ». In G. Sensevy & A. Mercier, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G., MAURICE J.-J., CLANET J. & MURILLO A. (2008). « La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 20, p. 105-122.
- TAMBONE J. & MERCIER A. (2003). « Questions sur la notion de système didactique : l'articulation entre classe et regroupement d'adaptation ». In G. Chatelanat & G. Pilgrims, *Le domaine de l'éducation et de l'enseignement spécialisés : continuité et/ou ruptures par rapport aux sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 195-213.
- TOULLEC-THÉRY M. (2006). *Aider les élèves « peu performants » en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Étude in situ de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Rennes 2
- TOULLEC-THÉRY M. (2012). « Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? » In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet, *Jeux de savoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 259-278
- TOULLEC-THÉRY M. & MARLOT C. (2012a). « L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique ». *Recherche en éducation*, hors série n° 4, « Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question », dossier coordonné par C. Marlot & M. Toulllec-Théry, p. 81-97.
- TOULLEC-THÉRY M. & MARLOT C. (2012b). « L'expérience de la réussite dans les situations d'aide ordinaire : les conditions d'une émancipation ». Communication au Colloque international *Formes d'éducation et processus d'émancipation*, organisé à l'université de Rennes 2 du 22 au 24 mai 2012.