

Aide personnalisée et clés de la culture scolaire : une interpellation de certains principes en didactique et formation

Jean-Michel PEREZ

UMR ADEF

Jean-Paul BERNIÉ

Université Bordeaux II

L'objectif est de montrer que, naissent parfois pour gérer les hétérogénéités scolaires des propositions de nature à remettre en cause divers schèmes sur lesquels reposent des représentations usuelles des savoirs et de leur transmission, de la structure de l'intervention didactique et de la formation des enseignants.

Le Bulletin Officiel n° 25 (19/06/08) prescrit deux heures d'aide personnalisée par semaine pour les élèves de l'Ecole Primaire rencontrant des difficultés d'apprentissage. C'est le maître qui a en charge d'effectuer le repérage des élèves susceptibles de bénéficier de cette aide personnalisée et de conduire les séances. Mais c'est le conseil des maîtres de chaque école qui a pour tâche de définir un projet cohérent à l'inspecteur de la circonscription (IEN) qui arrête le dispositif. Cette initiative laissée à l'école et à la circonscription est particulièrement intéressante à analyser : à travers cette actualisation du principe d'aide personnalisée vont se dessiner diverses figures de reproduction ou de transformation des figures traditionnelles du « soutien », dont l'échec a été patent sans que pour autant les conceptions sous-jacentes aient été toujours clairement mises en lumière : et notre objectif est de montrer qu'il ne s'agit pas d'un problème marginal, mais d'un concentré de conceptions de la didactique, avec toutes ses conséquences collatérales.

Nous prendrons pour base l'interprétation faite par une circonscription significative (celle de Marseille 3) de la nature de cette aide pour en tirer les fils. « CE QUE L'AIDE PERSONNALISEE. N'EST PAS: ni du soutien, ni aide aux devoirs, ni du pré-mâchage, ni le travail du RASED¹. METHODE: Travailler par anticipation. Pré-mobilisation sur la séance à venir : explicitation du sens, de la démarche à adopter, sur les outils et connaissances, ainsi que les représentations initiales. Compréhension des consignes, sens des activités. Les méthodes pédagogiques sont différentes du temps de classe.

¹Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté doivent fournir des aides à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaires, à la demande des enseignants, dans ces classes ou hors de ces classes. Ils comprennent des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique, les "maîtres E" (difficultés d'apprentissage), des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative, les "maîtres G" (difficultés d'adaptation à l'école), et des psychologues scolaires. Ils peuvent être considérés comme héritiers de l'approche psychopédagogique des difficultés scolaires développée en France après la seconde guerre mondiale, dans la foulée de la Résistance. Ils sont aujourd'hui menacés par la politique du gouvernement.

L'objectif est de Permettre aux élèves en difficulté de reprendre pied, en les remobilisant sur les apprentissages scolaires. Comprendre les clés du code de la culture scolaire.

Le rôle et la posture du professeur consistent en une médiation afin de (re)donner du sens au travail scolaire, en permettant l'explicitation des élèves. Doit permettre à l'élève de prendre conscience de son avancée pour reprendre confiance.

Dans cette perspective, l'expertise prescrite repose sur des compétences et gestes professionnels assez particuliers, comme l'anticipation des apprentissages en cours dans la classe. On entend ainsi échapper aux schémas traditionnels du « soutien », au travail de répétiteur, et l'on exige du professeur la capacité à clarifier les notions qui *seront* en jeu dans la séquence de classe suivante. : il ne s'agit pas de pré-mâchage, mais d'amener les élèves en difficulté à intérioriser les clés de la culture scolaire.

La forme personnalisée de l'aide amène à considérer que le meilleur soutien est celui qui permet aux élèves en difficulté de refaire leur retard non pas en « automatisant » des savoirs déclaratifs élémentaires, mais en intériorisant les clés de la culture scolaire.

Nous voudrions montrer que cette perspective oblige à modifier la conception de la construction des savoirs, donc celle de la didactique des disciplines, et donc les relations de la professionnalité et de la formation.

Des entretiens menés auprès de trois enseignants montrent des réactions ambiguës à ce type de démarche : il y a une forme d'intuition de la compréhension du problème mais elle reste souvent rabattue sur une vision pédagogue n'attaquant pas en son cœur la question de l'apprentissage (d'où la nécessité d'interroger la formation). Il faut « du plaisir, de l'émotion », « de la manipulation », introduire du tiers, du « travail d'équipe », « faire des diagnostics », « mettre le manuel à la marge », « prendre d'autres élèves que ceux de sa classe pour ne pas les sur-scolariser », « éviter l'acharnement pédagogique », « utiliser des jeux de société », « associer couleurs et mots ». Une enseignante déclare : « Il faut que l'élève ait compris ce qu'on *va* lui demander » : reprise intuitive du thème de l'anticipation, mais quelles en sont les conditions ? En effet, la distinction entre l'action et sa finalité peut relever de contradictions peu perçues. Beaucoup de ces maîtres font référence au « ludique » : qu'y mettre ? Amusement ou « jeu de langage – forme de vie » au sens de Wittgenstein ? Le « théâtre » peut permettre l'assimilation de contenus et de rôles sociaux intriqués, ou rester un pur moment de défoulement. Les jeux de société peuvent parfois être rabattus sur des savoirs utilitaires, mais peuvent aussi vouloir dire : devenir sujet social pour devenir sujet cognitif.

C'est donc la question du savoir en jeu et de son statut qui se révèle centrale, autour du principe selon lequel le meilleur soutien est celui qui permet aux élèves en difficulté de refaire leur retard non pas en « automatisant » des savoirs déclaratifs élémentaires, mais en intériorisant les clés de la culture scolaire.

Cette perspective oblige à modifier la conception de la construction des savoirs, et en chaîne celle de la didactique des disciplines, les relations des didactiques entre elles, et celles de la professionnalité et de la formation.

La conception de la construction des savoirs

Il ne s'agit plus d'aller du simple au complexe (démarche souvent vouée à l'échec : le simple n'est dans ce cas que de l'arbitrairement simplifié et l'élève en difficulté n'a aucune chance de « remonter » au complexe), mais de créer les conditions contextuelles de l'affrontement entre les « concepts » et représentations expérientielles de l'élève et les savoirs académiques (savants transposés).

Deux exemples, l'un en mathématiques et l'autre en français, pris volontairement au CP, ce moment où négliger les clés de la culture scolaire au profit de prétendus « fondamentaux » devient très vite facteur de différenciation et d'échec. L'un et l'autre concernent les enjeux des activités langagières dans l'émergence de ces clés :

En mathématiques

L'apprentissage consiste à prendre en compte les données du réel pour les ancrer dans un univers que l'on peut appeler « virtuel » ou « fictif », au profit de concepts abstraits qui progressivement vont fonctionner entre eux. Il est donc peu efficace de s'en tenir à la seule « manipulation », puisque, si la prise en compte du réel est bien une nécessité, elle ne peut conduire à un réel apprentissage mathématique qu'articulées à la construction de nouveaux contextes dans lesquels les objets vont être « déréalisés » et soumis à des reformulations « culturelles ». Il s'agit donc d'amener les élèves à passer d'un contexte de manipulation d'objets et d'actions (contexte immédiat, expérimental) à un contexte nouveau où les objets et les actions ont complètement disparu, toute référence à la situation immédiate a été effacée et où ce qui importe c'est l'écriture du nombre sous une forme donnée. Une chercheuse de notre équipe (Rebière, 2002) a analysé les processus permettant de passer d'un énoncé de problème (« 12 sucres / 2 sucres par verre / Combien faut-il de verres ? ») représenté au tableau par un schéma, à un réel début de raisonnement mathématique. Dans un premier temps, la plupart des élèves se livrent à une représentation graphique figurative (les élèves dessinent des verres puis dans chacun des rectangles représentant les sucres), signe d'incompréhension de ce qu'est l'activité mathématique ; ce malentendu perdure tout le long de la séance comme le montre l'activité langagière tenue, qui « double » l'action. La progression passera pas plusieurs étapes : verbalisation à partir du produit écrit graphique ; L'activité verbale de représentation porte sur la représentation des objets et leur distribution et non sur les objets eux-mêmes. On assiste donc à une progressive « dématérialisation » des objets, à une relégation de l'action dans le passé pour ne plus prendre en compte que le résultat présent de l'action, ce que marque le passé composé avec, par ailleurs, dans certains cas, un jeu sur les antériorités qui situent clairement que dans le contexte de travail il n'y a que des traces, que l'on doit considérer comme les nouveaux objets de la communication. Suit l'introduction d'un code arbitraire, que les enfants ne peuvent pas inventer mais éventuellement réinvestir, en une phase de verbalisation d'une écriture canonique qu'une dernière phase va faire fonctionner « pour elle-même » c'est-à-dire dans un contexte qui a perdu toute référence au contexte premier. Cette première situation fait apparaître un des aspects ce qui fait la caractéristique des discours mathématiques scolaires : l'emboîtement des contextes, garant des opérations de mise à distance, d'objectivation, mais aussi de conceptualisation, emboîtements à la fois signalés ET provoqués par le langage.

C'est lorsque l'enfant s'approprie les stratégies induites par les situations et les pratiques langagières proposées par le maître, qu'il peut devenir acteur (dire-penser-agir) dans ce que nous avons appelé « communauté discursive », ici la communauté mathématique scolaire : la « mise en langage » en mathématiques n'est pas innocente : elle est le lieu du développement, des déplacements de la pensée de l'élève. Le déplacement cognitif se fait au travers et au moyen de la verbalisation, le travail cognitif se double d'un travail langagier.

Ce premier point à établir ne suffit cependant pas : les contenus de l'activité langagière oeuvrent à ce déplacement, ce que met en lumière un deuxième exemple.

En français, apprentissage de la lecture au début du CP

Comment gérer la rupture entre le rapport logographique à l'écrit de nombreux élèves de l'école maternelle, et la nécessité de pénétrer la « raison alphabétique », essentielle pour la maîtrise de notre système d'écriture ?

Remettre les clés de la culture scolaire au premier plan forme un pare-feu efficace contre la guerre stérile des « méthodes ». Un maître, Jacques Bernardin (1997), gère la conversion de la représentation logographique du langage écrit en l'attaquant à sa double racine : le « logo » proprement dit et l'amalgame du langage et du sens. Il cherche à construire une sorte de proto-savoir visant à installer dans la tête des élèves une « clé » spécifique : la nature linguistique du langage écrit.

Pour cela, il va d'un côté faire comparer aux élèves des écritures anciennes allant de la peinture rupestre aux tablettes de cire des romains, et en passant par les hiéroglyphes, le cunéiforme, etc., en un jeu de classement chronologique de ces systèmes. Les élèves parviennent à identifier comme le plus récent, donc le plus proche du nôtre, le système reposant sur des signes analytiques et non-motivés : celui des tablettes romaines.

D'un autre côté, il va organiser un débat sur la manière d'organiser le « fichier de mots » que les élèves recueillent à chaque nouvelle rencontre : comment classer les fiches devenues trop nombreuses ? Les élèves errent un bon moment à travers les impasses du classement sémantique, le maître se contentant d'en faire apparaître les contradictions (plusieurs mots dans plusieurs regroupements ou restant isolés, etc.), jusqu'au moment où jaillit de la bouche d'un élève, comme par miracle, « la » solution : et si le meilleur classement se faisait sur la base de la première lettre du mot ? La réorganisation du rapport à la langue écrite est désormais ouverte, sur la base de l'analyse des unités de seconde articulation : l'autonomie de la dimension linguistique du langage va déliter peu à peu la vision logographique et sémantique. L'apprentissage stricto sensu peut commencer.

Dans ce cheminement, l'on notera :

- que l'identification d'un « objet de savoir » suppose ici une résistance à la réification de cette notion. A preuve, les malentendus survenus, dans des rencontres antérieures, face à des séquences visant à rendre l'introduction d'un objet culturellement possible : nous sommes là dans des sortes de « proto-savoirs » formant le « ground » (au sens Peircien) sans lesquels l'élève ne peut gérer le choc entre ses représentations expérientielles et les savoirs académiques (ou scientifiques transposés).
- que la chronogenèse est plutôt celle d'un substrat culturel évolutif et d'une implication instable de l'élève dans la percée des « secrets des adultes » (Bettelheim). Ceci interpellera les instruments que se donne la recherche en didactique (synopsis, etc.) pour suivre la construction de l'objet.
- que le temps didactique de tels processus est peu prédictible : l'intervention de l'élève proposant le premier un classement alphabétique ne peut être interprétée comme l'effet d'un pur hasard. Reposant sur la jonction interne de deux expériences, elle renvoie au temps souterrain du développement (Vygotski), nettement distinct du temps de l'apprentissage. Ce temps n'est pas borné ; « il se plie et se tord » (Houdé, 1995) ; certaines de nos recherches ont prouvé la persistance de telles nécessités bien des années après, par exemple pour l'appropriation de certains genres littéraires ou du raisonnement grammatical (Bernié, Jaubert, Rebière, 2004 ; Bernié, 2008).
- enfin, comme l'écrit J. Bernardin, le comportement des élèves lors de telles séances montre une certaine montée des émotions : accéder aux clés de la culture scolaire, c'est ressentir une sorte « d'émotion des origines ». Pour toutes ces raisons, il convient de retravailler la notion de « topogenèse », consacrée à ses débuts aux transferts de la responsabilité d'une situation didactique en direction des élèves : elle doit désormais être considérée comme un élément clé de la subjectivation, de la construction de la personne, par le biais de celle d'une position

d'énonciateur pertinent dans un champ de savoir donné : le critère de pertinence étant du même ordre que ce qu'englobent « les clés de la culture scolaire ».

L'ensemble de ces données définit le profil d'une intervention didactique d'aide personnalisée qui se situerait hors des logiques de rabâchage :

- la notion d'objet de savoir ne saurait se traduire en définitions descendantes, comme celle du concept par Frege, renvoyant à un système d'emboîtements propre aux classes distributives. La définition de l'objet de savoir inclut le contexte de la situation d'acquisition, c'est-à-dire tout ce qui, pour un élève singulier, compte tenu de son histoire, fait sens à un moment donné dans l'univers social des tâches scolaires (Bernié, 1998, 2001 ; Bernié, Jaubert, Rebière, 2008).
- la didactique doit intégrer la « migration des émotions », (Elisabeth Nonnon, 2008) vers un paysage socialement partagé. En rester à un moment « d'émotion des origines » reviendrait à enfermer le développement de l'élève dans une naturalisation de sa subjectivation. « Cette appropriation de soi comme sujet passe par une conventionnalisation de l'activité et des affects (...) par l'accès aux systèmes de signes et aux significations partagées. Elle relève donc du symbolique et non de l'imaginaire (...). La construction identitaire suppose un arrachement au déjà connu, une désaffiliation » (Op. cit., p. 112). Ceci constitue l'épaisseur réelle et la conditions de productivité d'un processus que nous avons décrit, sur le plan de la construction des savoirs comme « décontextualisation – recontextualisation ». Telle est à notre sens la condition pour que les élèves ne considèrent pas le savoir comme une simple marchandise utile sur le marché de l'emploi, mais comme le produit d'une histoire et d'une activité collectives, comme l'outil psychologique de leur propre développement.
- ceci n'est pas sans conséquences sur la pensée de la formation des enseignants et, pour suivre Jean-Yves Rochex (1995), l'on gagnerait à intégrer à l'analyse de l'activité enseignante plusieurs données dégagées ci-dessus au sujet de l'activité des élèves. Mettre en place l'acquisition des clés de la culture scolaire est une tâche qui doit prendre en compte la spécificité de l'objet : on ne peut transmettre la culture « comme on transmet un témoin dans une course de relais » (ibid.). Nous avons vu que le travail d'appropriation requis signifie de la part de l'élève engagement et transformation de soi. Mais qu'en est-il du côté de l'enseignant ? Il ne transmet pas seulement des objets culturels, mais aussi son propre rapport à la culture et aux savoirs de sa discipline. Pour l'enseignant, transmettre les clés de la culture scolaire signifie témoigner, à travers son activité pratique et discursive, de la signification qu'il lui attribue. Il transmet autant son rapport aux contenus que ces contenus stricts. Former un enseignant signifie alors mettre en place les conditions d'une dialectique entre son activité et sa subjectivité.

La réflexion sur la formation des enseignants doit s'appuyer aussi sur un soubassement indispensable ; en suivant Rochex, « en quoi la formation disciplinaire permet-elle aux enseignants de vivre la culture et le savoir, non comme objet ou comme dogme, mais comme aventure humaine, à la fois pour eux-mêmes et dans l'histoire de leur discipline ».

Face à ces perspectives, l'on ne peut que constater le porte-à-faux de l'introduction de la professionnalisation. Par exemple, la formation des enseignants du premier degré, telle qu'on la connaît aujourd'hui s'origine dans une réforme de son statut en 1990 mêlant promotion (fonctionnaire de catégorie A), passage du « métier » à la profession » (adaptation à des situations complexes, réflexivité), universitarisation de la formation (IUFM) mixant sur deux ans début de formation professionnelle et préparation d'un concours. Or le cheminement de la formation didactique et professionnelle y a suivi, pour raisons structurelles, un cheminement sans correspondance avec les nécessités qui viennent d'être dégagées.

Les épreuves d'admissibilité de français au Concours de Professeur des Ecoles demandent au candidat de faire preuve d'un début de culture professionnelle mais en suivant une démarche de type « top-down ». L'épreuve de synthèse en particulier, a la fonction de dépasser la visée de « restitution des savoirs » en favorisant la confrontation de textes par des perspectives différentes sur le même objet. Les copies remarquées dans les rapports de jury sont celles qui précisément « ont manifesté cette compréhension d'ensemble et ont su utiliser tous les éléments dans un éclairage mutuel » (Perez, 2007). La lecture intertextuelle sollicitée introduit à coup sûr l'étudiant dans des champs de débats nouveaux pour lui. Mais peut-elle s'intégrer à la constitution de la culture professionnelle ? On ne peut répondre par l'affirmative que si l'on élimine les facteurs soulignés par J.-Y. Rochex. La rupture introduite entre les deux années de formation bloque toute dialectique « top-down » / « bottom-up », et avec elle la mise en relation des savoirs universitaires et de l'activité, de l'activité et d'une subjectivité « conventionnalisée », au sens proposé par E. Nonnon.

Ainsi, la logique de l'aide personnalisée fait apparaître la formation dispensée en France pour construire ce type de capacité professionnelle comme un hybride, sans cohérence interne, de logique « universitaire » et de professionnalisation. Le contexte français rend urgente la réflexion sur le haut niveau disciplinaire revendiqué par les réformes. En l'état, ce critère ne peut pas répondre à la question de l'adaptation à des situations complexes d'un praticien réflexif.

Bibliographie

- Bernardin, J. (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- Bernié, J.-P. (1998) Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle, in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, M. Brossard et J. Fijalkow dir., Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2001), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2002) L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, Oct-Déc. 2002, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP.
- Bernié, J.-P., Jaubert M., Rebière M. (2004) Signification et développement : quelles « communautés », *Situation éducative et significations*, Raisons Educatives, Paris-Bruxelles, De Boeck.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M., Rebière M. (2008), Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative, in *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, M. Brossard et J. Fijalkow dir., Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Kristeva, J. (1978). [*Séméiotiké*]. Paris : Seuil.
- Leutenegger, F. (2008). L'entrée dans un code écrit à l'école enfantine et l'articulation entre le collectif et l'individuel : comparaison de deux études de cas. *Education & Didactique*, 2 (2), Presses Universitaires de Rennes.
- Nonnon, E. (2008), Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment, in *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, M. Brossard et J. Fijalkow dir., Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Péres, J. (1984). Utilisation de la théorie des situations didactiques en vue de l'identification des objets et des phénomènes pertinents d'une activité de construction d'un code commun de désignation d'objets à l'école maternelle. Thèse de 3e Cycle, Université Bordeaux II.
- Pérez, J.-M. (2007), *Approche comparative de l'enseignement des synthèses à l'université – Mise à jour d'un point aveugle*, Thèse pour le doctorat de l'Université d'Aix-Marseille 1.

Rebière, M. (2002) *Quelques remarques pour réfléchir au rôle des pratiques langagières dans les apprentissages en mathématiques*, communication à la COPIRELEM (mai 2002)

Rochex, J.-Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF.

Vygotski, L.-S., (1997) *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

Wertsch, J.-W. (1979) From social interaction to higher psychological processes : a clarification and application of Vygotski's theory, *Human Development*, n° 22, Tome 1, pp. 1-22.