

## LES AJUSTEMENTS PRATIQUES DANS LA CONDUITE D'UNE SÉANCE D'AIDE EN SECONDE DE LYCÉE

FRANÇOISE CLERC, Guy GENEVOIS\*

**Résumé** *Cette étude tente de montrer, sur l'exemple de la mise en œuvre d'un dispositif d'aide à l'apprentissage en classe de seconde, comment un professeur utilise les ressources de la culture professionnelle pour négocier avec l'organisation du travail pédagogique. La représentation de l'individualisation, dominante culturellement, est difficilement compatible avec les données organisationnelles dans lesquelles s'inscrit son activité. Les ajustements qu'il se trouve contraint d'accomplir produisent des effets qui reproduisent en partie ceux des cours en effectif complet, notamment par la hiérarchisation des élèves en fonction de leur capacité à entrer dans une interaction positive avec le professeur.*

Les nouvelles conditions de la scolarisation dans le second degré ont conduit à des ajustements sensibles dans la professionnalité enseignante. Certains de ces ajustements ont été rendus nécessaires par des dispositions réglementaires : introduction de nouveaux enseignements (IDD, TPE, ECJS) ou de diverses formes d'aide à l'apprentissage (modules, aide en seconde). Mais ils s'inscrivent dans le contexte d'une culture professionnelle et dans un ensemble de données organisationnelles. Culture professionnelle et organisation du travail ont des effets contrastés.

La culture propose des représentations pré-construites de certains problèmes pratiques déjà connus et offre des références relativement stables pour penser les situations inédites. Sous certaines conditions, elle est aussi susceptible de porter les restructurations des problématiques professionnelles. La conception traditionnelle de l'individualisation en pédagogie est structurée autour du face à face élève/

\* - Françoise Clerc, Guy Genevois, université Lyon 2 ; EA 648 – GRAPP.

enseignant. Spontanément, de nombreux enseignants pensent que l'organisation optimale de l'individualisation consiste à diviser leur temps d'intervention par le nombre d'élèves pour se consacrer dans les meilleures conditions à un dialogue pédagogique. Les revendications concernant la baisse des effectifs, jusqu'à un certain point, s'inspirent d'une idée selon laquelle plus l'enseignant peut se consacrer au face à face avec un élève mieux celui-ci apprend.

Mais cette représentation entre rapidement en conflit avec la nécessité d'inscrire l'activité professionnelle dans un ensemble de contraintes organisationnelles. Les unes sont plastiques et peuvent jusqu'à un certain point être modifiées par les enseignants. Les autres sont peu malléables et imposent leurs limites. Dans le cas de l'individualisation, les conditions, de temps et d'espace, dans la mesure où elles impliquent l'organisation de l'établissement dans son ensemble, sont peu modifiables. En revanche, l'organisation du groupe possède une certaine plasticité. Le but de l'étude qui suit est d'analyser l'influence qu'exerce la culture professionnelle sur la manière dont un enseignant négocie avec les données organisationnelles. Nous avons choisi le cas d'une séance d'aide parce que cette modalité du travail pédagogique, dans l'esprit des promoteurs des textes sur l'aide en seconde, devait produire une rupture avec les pratiques plus traditionnelles de la classe et avoir un effet de différenciation au bénéfice des élèves les plus en difficulté. Cet effet est loin d'être vérifié. La question est donc de savoir pourquoi et de comprendre, au-delà des polémiques concernant une résistance supposée au changement, dans quelles logiques s'inscrivent les pratiques d'aide et par quels processus passe la reproduction, dans les dispositifs d'aide, des effets pédagogiques déjà bien connus dans les classes.

6

## UNE SÉANCE D'AIDE EN FRANÇAIS

Les neuf élèves et le professeur (plus les deux observateurs) emplissent l'espace. La salle est exiguë et les déplacements du professeur sont entravés par les chaises. Il doit se glisser derrière les rangs, entre les élèves. En entrant, ceux-ci ont commencé par se masser à l'opposé de la porte comme s'il s'agissait de laisser un espace libre pour les observateurs. Ces derniers ayant choisi de s'asseoir hors des rangées de tables, les élèves se redéplient dans l'espace, après un court flottement. Bien qu'une place soit encore disponible au deuxième rang, E. qui a tenté de se glisser entre le bureau et le tableau, après une hésitation et un encouragement du professeur, s'installe au bureau, face au groupe. Il se révélera qu'E. est le plus à l'aise vis-à-vis de l'exercice et n'est pas vraiment en difficulté en français. Il fait partie des élèves demandeurs d'une aide, mais qui ne sont pas *a priori* visés par le dispositif. Da., M. et Ma., les sportifs qui vont quitter la séance, se placent tous les trois près de la porte. Derrière

eux, D., évaluée comme l'élève la plus faible, assise à bonne distance, n'entre pas en interaction avec les autres élèves et ne sollicite pas le professeur. À sa gauche, B. se manifeste également peu. Na., s'est placée au fond près de la fenêtre. Derrière elle, Mi. et C. s'installent pour travailler le plus commodément possible à deux. Le tableau, inaccessible du fait de la présence d'E. au bureau, ne sera pas utilisé lors de la séance. Les élèves disposent d'une feuille de consigne et de la photocopie d'une page de *Télérama* dont ont été tirées les critiques de films qui servent de référence pour le travail. Chaque élève a apporté sa préparation et de quoi travailler.

## La consigne

La séance observée est la suite d'un travail déjà commencé et qui a pris sa source lors de la Semaine du cinéma au lycée au cours de laquelle les élèves ont visionné le film de Stanley Donen *Chantons sous la pluie* à propos duquel le professeur leur demande de produire une critique. Il s'agit de préparer un devoir. La question de savoir si l'aide peut donner lieu à la préparation d'un devoir a été débattue antérieurement, entre professeurs de français, au cours de séances de travail collectives. Devant la difficulté à surmonter la contradiction entre les attentes des élèves (améliorer leur moyenne) et la lenteur des progrès enregistrés par l'évaluation, les professeurs ont finalement admis que certaines séances d'aide pouvaient donner lieu à de telles préparations, pourvu qu'un véritable apprentissage soit réalisé et qu'il ne s'agisse pas d'un simple « bachotage ».

## Le démarrage

Il est 11 h 20 quand le groupe a fini de s'installer (la séance commence à 11 h 15). Le professeur debout à côté d'E. et face aux autres élèves, après avoir discuté avec les observateurs de la meilleure place pour eux compte tenu de l'exiguïté de la salle, lance brièvement la séance : « *Vous prenez vos brouillons. Da. tu prends les clés et tu vas chercher les dictionnaires (Da. sort accompagné de M.). Avez-vous des problèmes particuliers, des questions urgentes ? Toi, tu en es où ? Il faudrait laisser de la place pour que je passe* ». Comme il tente de se faufiler, il ajoute pour lui-même : « *Je vais y arriver* ». Puis à la cantonade : « *Est-ce qu'il y a des questions, des urgences ?* ». Les élèves sont calmes. Après quelques échanges de paroles et de sourires qui semblent manifester que les participants sont contents d'être là, ils se mettent au travail. Le professeur s'approche d'E. : « *Qu'est-ce que tu as trouvé ?* ». E. : « *Je trouve mon texte un peu mou.* »

Le début de la séance est marqué par la hâte de commencer manifestée par le professeur, inquiet de ne pas disposer du temps nécessaire et par l'impression que l'espace est insuffisant. La présence des observateurs accentue probablement ces ressentis.

## L'organisation du groupe

Après les hésitations du démarrage du travail, deux « couples » d'élèves se sont constitués : Da. et M. (ils sont sortis ensemble chercher les dictionnaires) et Mi. et C. Bien qu'aucun reproche ne soit formulé ouvertement, le comportement du professeur laisse entendre qu'il désapprouve le travail en duo : il tente de se placer entre les élèves et, de façon plus claire pour le duo de filles, manifeste un léger agacement car le duo lui barre le passage. Les attitudes des élèves évoluent au cours de la séance. Après un court flottement, le groupe se stabilise pendant l'entretien avec Ma. Les élèves travaillent, échangent des documents. Après vingt-cinq minutes, un incident vient rompre le climat studieux. Trois élèves se lèvent : ils doivent partir pour l'entraînement sportif. Le professeur manifeste de l'embarras : peut-être avait-il oublié ? Puis il se rassure : « *Heureusement que j'ai commencé par vous* ». Et rassure les élèves (mais en ont-ils besoin ?) : « *Allez-y, j'ai vu votre brouillon* ». Le travail reprend dans le calme.

## ÉTUDE DE LA COMMUNICATION NON VERBALE

La séance donne lieu à une série de courts face à face entre le professeur et chaque élève dont la durée varie entre 9 mn pour E. et C. et 3 mn pour D., avec une moyenne autour de 5 mn. À huit reprises, le professeur interpelle tout ou partie du groupe. L'exiguïté de la salle oblige le professeur à se glisser entre les tables. Dans l'ensemble il ne semble pas gêné par cette promiscuité qui lui permet d'avoir avec les élèves des échanges plutôt chaleureux, voire complices à certains moments, à l'aide d'une gestuelle riche : coude à coude avec E., petite tape d'encouragement sur l'épaule et humour avec M., sourires et même rires par moments, échanges d'égal à égal avec C., mimes, tapotements sur les tables, attitudes décontractées. Il suscite ainsi des réponses positives lors des face à face créant un climat de connivence studieux. Mais l'intimité des entretiens met les autres élèves en position d'attente et de curiosité. En revanche, on observe qu'il se tient plus à distance de Na., de B. et de D. semblant signifier par la distance physique, une véritable distance relationnelle.

L'entretien avec E. se déroule au bureau, dos au tableau, face au groupe. Le professeur est penché au-dessus d'E. puis il se place à côté de lui, coude contre coude. Lorsque l'entretien se termine, E. semble méditatif, il suit le professeur des yeux. Il sort son stylo de sa trousse, relit sa feuille. Il regarde à nouveau le professeur puis se met à écrire. Pendant ce face à face, un élève semble se retirer du groupe alors que d'autres parlent à voix basse. B. semble s'ennuyer.

Au début du face à face avec M., le professeur semble prendre conscience que le groupe n'est pas suffisamment centré sur la tâche et l'interpelle à la cantonade : « *Si vous avez des questions* ». Dans les deux entretiens suivants, après avoir tenté de s'intercaler entre M. et Da., il utilise de nombreux gestes : tapotements sur la table, onomatopées, mimes. Avec Ma., l'échange est animé, proximal et humoristique. À la fin de l'entretien, il se retourne face à E. qui lui demande : « *On peut garder l'ordre (des arguments) ?* ». « *Vous avez le choix* », répond-il.

Pour Na., la distance est soulignée par le contenu des échanges et la manière dont ils se déroulent. Na., qui semble manifestement gênée, interpose une sorte de barrière entre le professeur et elle : bras vertical, joue dans la main, accompagnée d'une mimique de doute et d'inquiétude. Au court du bref entretien, le professeur interpelle le groupe entier en parlant d'elle à la troisième personne, sans la regarder : « *Je vois que Na. a un petit peu...* » (s'est trompée). Quand il la quitte, il s'excuse en levant les bras dans un geste d'impuissance. Il s'installe à gauche de Mi., comme s'il n'osait pas se placer entre elle et C. Il hésite tout au long de l'entretien à choisir son interlocutrice ou à s'adresser aux deux ensemble. Pendant qu'il s'adresse à Mi., C. attend, en apparence un peu absente mais assurée que son tour va venir. En revanche, au cours de l'entretien avec C. qui commence plus précisément, lorsque le professeur se déplace à la droite de cette dernière, Mi. se lève et intervient par deux fois. Pendant tout l'échange, C. est souriante, mais elle ne regarde pas le professeur. L'entretien se déroule dans un climat de complicité. Le professeur est assis à côté de C., droit, la tête tournée vers elle, dans une position académique comme s'il s'adressait à un pair. Son ton est plus intellectuel et plus professoral. E. et B. écoutent l'entretien. Le professeur demande : « *Comment on dit une fin heureuse en anglais ?* ». Comme C. hésite à lui répondre, il remarque avec une pointe d'amusement : « *Je ne vais pas te donner la réponse* ». Puis il interpelle E. : « *Qu'est-ce qui l'arrive E. ?* » (rires). C. attend tranquille que l'entretien se recentre sur elle. Elle ne semble pas éprouver de gêne de n'avoir pu répondre immédiatement. L'entretien s'achève sur une réponse de C.

Peut-on penser que c'est aussi la fin de la partie la plus agréable de la séance d'aide qui s'achève ? Alors qu'un échange chaleureux vient de se produire avec C., juste avant d'aborder B., le professeur constate en jetant un regard circulaire sur le groupe : « *Mon Dieu, combien m'en reste-t-il ?* ». Il s'installe à bonne distance de B. Il semble pressé et plus tendu : gêne de ne pouvoir lui consacrer suffisamment de temps ? attentes négatives à propos de son travail ? Il prend la feuille de B. pour la lire. Face à la mine défaite de B., il assure : « *Non, non, c'est bien* ». La sonnerie retentit au milieu de l'entretien et oblige le professeur à s'adresser à l'ensemble du groupe pour organiser la sortie. Tout le monde se lève sauf B. et D. Quand il

aborde D., celle-ci est en train de ranger ses affaires avec une mine résignée. Il s'enquiert de sa disponibilité : « *Tu vas manger à la cantine ?* ». Il s'assied près d'elle de façon à la voir de profil. Établissant un curieux parallèle entre le retard avec lequel il commence l'entretien et le travail de l'élève, il remarque : « *Tu es en retard* ». D. par son silence même, semble acquiescer. Elle garde pendant tout l'entretien, un visage neutre.

## Discussion et interprétation

Pendant toute la séance, règne un climat de bien-être et de travail. Le professeur manifeste une attention constante et un effort soutenu pour aider les élèves. À chaque entretien, s'ouvre un moment de connivence fondé sur une disponibilité instantanée des deux partenaires, professeur et élève. Mais cette intimité met les autres élèves en état d'attente et même en position de « voyeurisme », l'entretien avec le professeur étant l'élément structurant dominant l'ensemble des relations non verbales. Le professeur, pour mener à terme les entretiens avec un maximum d'interactions efficaces sur le plan pédagogique (soutenir l'attention, tirer de chaque entretien une forme d'exemplarité et des possibilités de généralisation), se met en scène produisant une forme de déséquilibre entre le travail personnel supposé se poursuivre et chaque entretien guidé qui, tour à tour, focalise de fait l'attention du groupe. Lorsque le professeur manifeste une gêne – quelle qu'en soit l'origine – il se dégage en relançant le groupe. Les manifestations affectives sont riches, mais aussi lourdes d'une sorte de tension entre le groupe qui attend et le couple professeur/élève concerné. Un autre déséquilibre apparaît clairement entre les sept premiers entretiens et les deux derniers : attitudes plus contraintes du professeur et des deux élèves, moindre richesse des interactions, tension due à la pression exercée par le manque de temps et la fin imminente de la séance.

10

## ÉTUDE DES INTERACTIONS VERBALES

Les interactions verbales ont été repérées de deux façons : par leur fréquence et par leur contenu. Le relevé quantifié des interactions verbales entre le professeur et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part, montre une disparité. C. et E. sont ceux qui entrent le plus souvent en interaction verbale avec le professeur avec 16 et 15 échanges. À celles-ci il faut ajouter, pour E., 3 interactions en dehors de son propre entretien. Puis vient Mi. avec 14 interactions (plus 3 interactions en dehors de son entretien), Na. et Ma. (10 interactions), Da. et M. qui semblent considérés comme un ensemble (9 interactions), D. (9 interactions) et B. (7 interactions). E. et Mi. sont les seuls à interférer avec les autres entretiens en s'adressant au professeur

en dehors du temps qui leur est officiellement consacré. Quant à Na., elle répond à une question destinée à l'ensemble du groupe, et elle est l'objet d'un commentaire à la cantonade. Des échanges verbaux se produisent entre Mi. et C. surtout, mais aussi à un moindre degré entre M., Da. et Ma. É. d'une part et B. et D. d'autre part ne semblent pas interagir avec le reste du groupe. Cependant, alors qu'E. semble très présent dans le groupe, les deux autres élèves sont tellement silencieux et discrets qu'il est parfaitement possible de les oublier.

La communication verbale du professeur se structure autour de deux axes :

- tantôt il s'adresse à un élève directement : « *Tu en es où ?* » ;
- tantôt il relance l'attention du groupe : « *Avez-vous des problèmes particuliers des questions urgentes ?* » ou « *est-ce qu'il y a des questions, des urgences ?* » ou donne une information complémentaire : « *"marrant", c'est familier, je ne veux pas le voir* » par une intervention à la cantonade.

Par deux fois, il formule un commentaire sur la situation : « *Je vais y arriver* », énoncé à mi-voix qui peut passer pour une sorte d'encouragement à lui-même, nécessaire non seulement parce que les déplacements sont difficiles, mais aussi parce que la séance va constituer une sorte de course contre la montre : « *Combien m'en reste-t-il ?* », qui traduit son inquiétude et aussi probablement un changement d'attitude lié au fait que les deux élèves qui restent sont précisément ceux qui ont le plus de difficulté.

D'une manière générale, seul le professeur a l'initiative des interactions verbales. Les élèves se contentent de répondre à ses sollicitations, le plus souvent brièvement, sauf Na. et E. C'est pendant l'entretien avec C. que les relances verbales individualisées du professeur à d'autres élèves sont les plus nombreuses. Il faut cependant noter que par leur comportement, E. et Mi. laissent entendre qu'ils aimeraient prendre l'initiative d'un échange avec le professeur. Seul E. s'autorise à couper la parole du professeur quand celui-ci au cours de l'entretien avec Na. recentre longuement l'attention du groupe.

Le professeur opère un recentrage au moins une fois au cours de chaque entretien, manifestant par là un souci constant du groupe et une volonté de tirer des enseignements plus généraux de chaque entretien. Au total, sauf pendant l'entretien avec C. (et pendant l'entretien avec D. puisque les autres sont partis), tous les face-à-face ont donné lieu à une interpellation collective. Celles-ci ont des fonctions différentes sur les plans cognitif et relationnel. Il s'agit :

- de rappeler des exigences générales ;
- de donner des conseils valables pour tous ;
- d'organiser le travail collectif ;
- de mettre en exergue une erreur.

Mais il est remarquable que si les injonctions sont réservées aux interpellations collectives, les fins d'entretiens donnent plutôt lieu à des conseils.

Si l'on examine chaque entretien, on peut remarquer que les entrées en matière sont systématiquement : soit une recherche d'information, soit un jugement positif. Mais des variations dans la formulation semblent significatives. Les dominantes des échanges semblent indiquer également des différences sensibles notamment sur les finalités cognitives de chaque entretien. Pour approximative que soit l'analyse du contenu du fait de la polysémie de certains échanges verbaux et de leur possible dissonance avec les manifestations non verbales, elle donne néanmoins quelques repères qui permettent de qualifier la relation pédagogique qui s'établit avec chaque élève. Les contenus ont été classés comme suit : analyse du problème, régulation et contrôle de la situation, explicitation, reformulation, question, encouragement, jugement, conseil, injonction, information. Les explicitations sont les plus nombreuses avec E. et C. et les analyses du problème le sont avec E. et Mi. C'est probablement avec ces trois élèves que l'on s'approche le plus d'une relation d'aide. Presque tous les élèves (sauf D.) bénéficient sous une forme ou une autre, au moins d'un jugement positif ou d'un encouragement. Enfin, la gêne manifeste sur le plan non verbal dans l'entretien avec Na. se traduit sur le plan verbal par des régulations plus nombreuses soit à l'égard de Na., soit à l'égard du groupe. Enfin, D. avance une interprétation du film (« il y a un film dans le film ») qui n'est pas relevée par le professeur.

## Discussion et interprétation

12

Peut-on qualifier d'aide les relations instaurées ? D'une manière générale, les relations successivement établies au cours des entretiens ne correspondent pas à la définition de l'aide (1) :

- le temps de parole est fortement déséquilibré en faveur du professeur ;
- on identifie peu d'interventions caractéristiques de l'analyse de contenu (reformulations, synthèses, échos, relances etc.) ;
- les attitudes, si elles sont le plus souvent positives (jugements positifs, conseils, encouragements...), ne correspondent pas à l'empathie ;
- sauf pour E. et Mi., on n'observe que peu de recherche d'explicitation.

Mais les conditions spatiales (pas de possibilité de s'isoler pour les entretiens), temporelles (la durée de chaque face-à-face ne permet pas de dépasser le nécessaire

---

1 - C. Rogers, *Counselling and psychotherapy*, Boston : Houghton Mifflin, 1942 (trad. fr. : *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris : ESF, 1970).

ajustement des deux partenaires à l'interaction) et d'organisation du groupe (polarisation successive sur chaque entretien), ne peuvent laisser espérer l'installation d'une dynamique d'aide véritable. Les relations qui s'établissent apparaissent pour une part comme le résultat d'une adaptation aux conditions particulières de la situation, mais aussi pour une autre part très significative, représentent un mode d'action sur la situation elle-même pour la transformer et se l'approprier. Les moyens mis en œuvre ne sont pas uniquement déterminés par l'environnement pédagogique. Ils révèlent tout autant les représentations des enjeux et des buts de la situation et des personnes impliquées.

Alors que les entretiens se déroulent dans une atmosphère détendue et quasi familiale, pendant les interpellations collectives, le professeur récupère son statut et son autorité en organisant le travail collectif et en énonçant des injonctions. Ces deux aspects de la communication verbale sont nettement caractérisés et produisent d'une part un climat de bienveillance générale, et d'autre part le sentiment que la séance est cadrée par une autorité et des compétences disciplinaires manifestes.

## ANALYSE DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

Telle que la séance a été perçue par les observateurs, celle-ci est loin d'être négative. Cependant, lors de l'entretien qui a suivi, le professeur, quoique convaincu du bien-fondé de l'aide aux élèves, semble penser que les résultats ne sont pas à la hauteur de l'investissement professionnel que représentent les cinquante minutes de travail intense. Cette impression est largement partagée par les professeurs de l'établissement. Plusieurs niveaux d'interprétation sont possibles parmi lesquels nous en avons choisi quatre.

13

### **Interprétation 1 : La situation reproduit un ordre scolaire connu.**

Une hiérarchie entre les élèves apparaît clairement, aussi bien à travers leur positionnement spatial que dans l'ordre dans lequel le professeur les aborde, l'un déterminant partiellement l'autre. Cette hiérarchie semble résulter de micro ajustements ponctuels auxquels les différents participants à la situation contribuent plus ou moins. Un consensus subtil s'établit tel que les élèves les mieux placés par le statut scolaire sont aussi les mieux placés dans l'espace et dans le temps pour tirer le meilleur parti de la situation.

**Interprétation 2 : Au-delà de la structure pédagogique de base, en apparence individualisée, le professeur continue à polariser fortement la communication (réseau de communication centré sur le professeur).**

La relation pédagogique est essentiellement dissymétrique. Il n'existe pas de travail de groupe à proprement parler, les duos ne semblant pas voulus par le professeur et fonctionnant comme malgré lui. Enfin, si les échanges sont bienveillants, nous avons montré qu'il n'y a pas de véritable « écoute », ne serait-ce que parce que la brièveté des échanges ne permet pas l'installation d'une dynamique appropriée. Par ailleurs, l'écoute bute sur l'autorité pédagogique que le professeur conserve tout au long de la séance, autorité qui paraît d'ailleurs parfaitement admise (sauf peut-être par Na.) car elle est perçue comme bienveillante.

### **Interprétation 3 : Les interactions d'étayage ne sont pas toutes discernables.**

**Enrôlement :** L'ensemble du travail d'enrôlement qui consiste à susciter l'intérêt et l'adhésion de l'élève est fait en amont (vision du film, présentation des objectifs, etc.) Dans la séance même, on assiste plutôt à un travail sur « la confiance en soi » et sur « un savoir-faire général affectif » : interactions assez longues, approbations, félicitations. Les interactions du professeur confirment la représentation qu'il se fait de la capacité de l'élève à accomplir la tâche.

**Réduction des degrés de liberté :** Cet élément du soutien tutoral n'est pas observable dans la communication non verbale, mais d'une manière générale le professeur n'intervient pas pour « réduire l'ampleur de la tâche jusqu'au niveau où celui qui apprend peut reconnaître s'il a réussi ou non à "coller" aux exigences de la tâche » (2).

#### **Maintien de l'orientation :**

- Type 1 : (motivation) : Aussi bien sur le plan verbal que sur le plan non verbal, les interactions de ce type sont riches et variées : gestes expressifs, intonations riches, proximité affective, recentrage constant et stimulation.
- Type 2 (aller plus loin) : Le professeur a en tête une planification des étapes du travail et communique aux élèves leur positionnement par rapport à ses prévisions tout en les incitant à passer à la phase suivante. Le temps apparaît même une de ses préoccupations majeures ce qui peut, *a contrario*, avoir un effet inhibant sur des élèves anxieux.

**Signalisation des caractéristiques déterminantes :** Sur ce point, les interactions portent essentiellement sur l'organisation de l'écrit : conformité avec les règles d'orthographe et les caractéristiques du langage soutenu, organisation d'un texte d'argumentation. On peut y voir l'effet d'une lecture didactique des objectifs de la séance. Les difficultés à écrire des élèves tiennent probablement aussi à des raisons culturelles (peu de familiarité avec la critique qu'elle soit cinématographique ou littéraire) et au raisonnement (argumenter pour convaincre/argumenter pour prouver).

---

2 - J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF, 1987, p. 277.

Peu d'indications sont données sur les moyens à mobiliser, en amont, pour parvenir à l'écriture même si implicitement par exemple, la présence des dictionnaires peut constituer une signalisation de moyen. Les élèves se comportent comme si, seules les indications explicites avaient de l'importance sans toutefois montrer beaucoup d'autonomie.

### **Contrôle des frustrations :**

- Type 1 (sauver la face) : Le professeur répond aux interpellations (avec E.), aide le groupe quand il « dérape » (inattention, bruits), répond à une question implicite quand il ressent un malaise dans le groupe. On observe peu d'éléments de dédramatisation.
- Type 2 (reconnaître le souhait de faire plaisir de celui qui apprend) : Ce critère complexe ne pourrait s'observer que par l'analyse fine des mimiques des partenaires enregistrées sur vidéo, encore qu'il serait difficile de différencier un véritable souhait de faire plaisir, d'un comportement plus conventionnel. Dans les échanges verbaux, on remarque peu d'interventions permettant de penser qu'il existe une intention de faire plaisir au professeur. Celui-ci tente de gérer le temps de façon équitable, mais les conditions de la situation sont telles que sa tentative ne peut aboutir.

**Démonstration :** Elle occupe sans doute une grande place dans l'interaction en tant que finalité générale de la situation (montrer en quoi consiste une critique), mais n'est pas repérable dans les interactions. L'impression est que la situation d'aide engendre ses propres difficultés relationnelles qui doivent être gérées aux dépens des éléments cognitifs. L'exemple le plus net concerne le contrôle des frustrations : dans ce domaine, les interventions du professeur régulent surtout la frustration créée par la situation d'aide elle-même (relation de couple professeur/élève isolée par rapport au reste du groupe). Dans cette situation, le professeur ne se met jamais dans la position de « montrer » un modèle de processus d'écriture. En revanche, il a prévu un « modèle » de résultat (texte emprunté à *Télérama*).

15

**Interprétation 4 : Du point de vue de la médiation cognitive, le professeur crée une « situation éthologique » (3) dont il impose la signification aux élèves et qui sélectionne, de fait, certains critères.**

**Intentionnalité et réciprocité :** L'intention de changer doit être transmise et partagée par l'apprenant. C'est un point de départ important dans la médiation. Si les intentions sont repérables dans les comportements du professeur, en particulier dans son

3 - Pour une présentation des travaux de R. Feuerstein, on se reportera au livre de R. Debray, *Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire*, Paris : ESHEL, 1989 et l'article de J.-C. Meunier, « Théorie de la médiation et didactique du PEI », *Éducation permanente*, « Apprendre peut-il s'apprendre ? », 1988/89, p. 165-174.

désir de partager la communication avec chacun, elles ne sont pas formulées explicitement et la réciprocité est peu présente, les élèves restant dans des attitudes assez conventionnelles et scolaires en faisant peu de demandes. L'objectif de la séance n'est pas rappelé, ni sa fonction d'aide à l'apprentissage, tout se passe comme si la connivence était suffisante pour porter la séance.

**Transcendance :** Aucune interaction verbale ne se situe dans ce critère.

**Signification :** Il s'agit de donner du sens aux comportements d'apprentissage ainsi qu'aux contenus appris. Ce critère cognitif ne peut être révélé par l'interaction, mais plutôt par le cadre situationnel mis en place par le professeur. On est donc ici dans le « contexte » de la communication non verbale. Avec le cadre, le professeur impose un sens qui joue sans doute favorablement pour les apprentissages mais dans lequel les élèves se reconnaissent à des degrés différents : apprentissage scolaire mais dans un contexte de relation privilégiée avec le professeur. Mais du fait des conditions spatiales et temporelles et de la conception pédagogique de la séance, il faut saisir sa chance. La confiance en soi, liée au statut scolaire et aux expériences antérieures de réussite ou d'échec, mais aussi aux relations déjà nouées avec le professeur en dehors de la situation observée, joue un rôle déterminant dans la capacité manifestée par chaque élève à prendre sa place dans le dispositif. Mais il est vrai aussi que la signification que se réapproprie l'apprenant survient souvent après-coup.

**Sentiment de compétence :** La place centrale occupée par le professeur, la maîtrise des interactions affectives, l'aspect « évaluation » de ses passages auprès des élèves ne montrent pas vraiment le développement d'un sentiment de compétence chez ses élèves.

**Régulation et contrôle du comportement :** La situation de « semi-liberté » semble faciliter le contrôle du comportement : on voit des élèves hésiter puis choisir entre l'écoute du professeur qui parle à un autre, le travail à deux, le repli, voire la discussion hors scolaire. La variété des situations oblige à faire un choix quant au contrôle.

**Comportement de partage (coopération) :** Le partage et la prise en compte du point de vue de l'autre se manifestent par l'importance de la gestualité phatique et expressive, par le « partage des destinataires » (ce qui est bon pour l'un est bon pour tous : s'adresse au groupe à propos d'un cas, à partir d'un entretien individuel). Les interactions verbales manifestent un véritable souci de coopération entre le professeur et les élèves. Le professeur n'encourage pas la coopération entre élèves et les échanges horizontaux.

**Individualisation et différenciation psychologique :** Le fait même de passer du temps pour chacun favorise la prise de conscience de sa différence et de son originalité. L'interaction mimo-gestuelle est adaptée à chacun, mais cette différenciation semble plutôt confirmer des attitudes habituelles plutôt que d'amener à une prise de conscience d'une originalité positive. Malgré cette réserve, ce critère n'est pas

absent. Au-delà d'un certain stéréotype du schéma d'entretien (prise de contact, commentaire de la lecture, conclusion), on peut remarquer une personnalisation des échanges.

**Médiation du comportement de recherche (but, planification et réalisation) :** Il n'y a guère de comportements verbaux et non verbaux liés à ce critère.

**Médiation du comportement de défi :** Ce critère de recherche de la nouveauté et de la complexité n'est pas exclu mais non enregistré ici.

**Médiation du changement :** Les élèves sont-ils conduits à avoir conscience de leurs changements au cours de la séance? S'agissant là encore d'un critère métacognitif, il ne transparaît pas dans la communication.

**La médiation de l'alternative positive :** C'est le choix d'une orientation optimiste qui enclenche une dynamique de recherche. Elle se manifeste sans conteste de la part du professeur, qui maintient un niveau de communication non verbale riche avec chacun, ce qui laisse au moins supposer un « plaisir à communiquer » qui se traduit par de nombreux expressifs « ouverts » (satisfaction, sourires, concentration). Par contre du côté des élèves, les comportements non verbaux semblent rester liés à leur statut scolaire ou groupal.

### **Interprétation 5 : Les effets concernant la métacognition ne semblent pas recherchés au premier chef par le professeur.**

La situation est probablement porteuse de métacognition en ce qu'elle opère, par son positionnement même dans l'ensemble du travail scolaire, une centration implicite sur les processus d'apprentissage. Mais les interventions du professeur se situent rarement de façon délibérée et explicite dans ce champ.

**Identification du problème :** L'objectif de la séance reste implicite et les apprentissages à réaliser ne sont pas mentionnés. Les analyses du problème portent sur le produit fini (le texte figurant sur les brouillons contenant les arguments) et non pas sur les processus mis en œuvre.

**Identification des ressources :** Aucun travail spécifique dans ce domaine n'a été observé au cours de la séance. Il a peut-être eu lieu auparavant, mais comme aucun rappel n'est fait sur ce point, les observateurs l'ignorent.

**Identification des moyens et évaluation de leur pertinence :** La plupart des échanges visent à constater l'effet des moyens. Celui-ci est évalué dans trois domaines :

- l'argumentation (hiérarchie des arguments) ;
- le niveau de langue (marrant) ;
- l'orthographe (qui peut être considérée à la fois comme un moyen et un résultat).

Le prétexte de ces observations est puisé dans les entretiens individuels, mais elles sont formulées pour tout le groupe. Il ne semble pas que le professeur ait comme intention délibérée de faire travailler les élèves en termes d'évaluation formatrice.

**Régulation, anticipation et réinvestissement:** Rien ne permet de juger si l'anticipation sur d'autres situations, analogues du point de vue des apprentissages, oriente le travail. La brièveté de la séance et son organisation ne permettent pas, comme pour ce qui concerne l'identification des ressources, d'intégrer un temps de travail significatif sur ce point. L'entretien qui a suivi avec le professeur n'a pas permis de savoir s'il en aurait eu l'intention au cas où la séance aurait bénéficié de conditions plus adaptées.

Au total, la conception de la situation et son organisation matérielle et temporelle ne semblent guère favorables à un travail de type métacognition. Il est difficile de démêler si cet état de fait est la cause ou le résultat des choix pédagogiques opérés par le professeur.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette séance peut être considérée sous un triple aspect: les relations établies, l'effet sur les apprentissages, les compétences professionnelles mobilisées par l'enseignant.

Sur le plan relationnel, le climat est très largement positif, et aussi bien les interactions verbales que non verbales, riches et personnalisées dénotent une relation chaleureuse avec le professeur. Il faut toutefois remarquer que le maintien de ce climat a un coût. Le professeur est sans cesse sur le qui-vive, à la fois attentif à chaque élève et au groupe, obligé de se rendre instantanément disponible, veillant à la fois à la qualité affective des échanges et à leur contenu cognitif. Malgré (ou à cause) d'une conception très individualisée du travail des élèves et de la relation pédagogique, les effets sur le groupe reproduisent très largement les effets des autres situations scolaires, de la classe notamment: hiérarchie entre les élèves très perceptible, autorité et pouvoir du maître renforcés par un réseau de communication centré sur lui qui se surimprime aux entretiens ponctuels. La pression sur le professeur est importante et pour faire face il doit développer une « mise en scène » autour de sa personne qui dramatise ses interventions mais qui, en assignant des rôles aux élèves, provoque chez eux toute une gamme contrastée d'attitudes. Très exposé, parce que très impliqué, le professeur doit tour à tour se protéger de l'hostilité latente qu'il perçoit chez Na., encourager les attitudes positives à son égard pour impliquer plus les élèves dont il estime les ressources suffisantes, encourager les élèves qu'il considère comme étant les plus en difficulté, sans entretenir des illusions. Au total, la séance d'aide ne bouleverse pas les représentations que le professeur a des élèves. Bien au contraire, l'entretien qui suivra montre qu'elle les confirme. Il tente plutôt de mettre à profit le caractère restreint de l'effectif pour personnaliser la relation et renforcer la centration sur le maître (matrice traditionnelle de la professionnalité).

L'hypothèse implicite sur laquelle semble reposer l'ensemble est que cette individualisation est un facteur d'amélioration des performances des élèves. Mais le contenu cognitif des échanges reste conventionnel :

- les explicitations portent rarement sur les processus intellectuels mis en œuvre par chaque élève mais plutôt sur le contenu de la tâche (énoncer des arguments, les hiérarchiser, énoncer des jugements, les justifier, exposer...);
- peu ou pas de retour métacognitif (quelle est la difficulté ? L'ai-je déjà rencontrée ? Quels moyens sont appropriés ? À quoi puis-je reconnaître que ma façon de faire est adéquate ? Le produit de mon travail est-il correct ?...). Sauf ponctuellement (E. : « *Je trouve mon texte un peu mou* »), c'est le professeur qui assure cette fonction d'analyse cognitive. Ce retour supposerait une décentration de la communication, un accompagnement long de la tâche (étayage) et des échanges latéraux entre élèves (conflit socio-cognitif) ;
- pendant la situation, on n'observe pas d'élaboration des critères d'évaluation (réfèrent) avec les élèves, ni de repérage des indicateurs caractéristiques de la performance attendue (référé) ; l'intention ne semble pas être de travailler sur l'autonomisation des élèves à travers des formes d'évaluation formatrice mais de perfectionner leur capacité à mettre en œuvre la consigne.

La finalité de la séance apparaît comme le perfectionnement de compétences techniques caractéristiques de la discipline, la situation étant un entraînement à la réalisation d'un exercice scolaire. Les moyens mobilisés sont à la fois ceux des situations pédagogiques plus conventionnelles et, dans une mesure très importante des ressources relationnelles personnelles du professeur. Cette conclusion semble cohérente avec d'autres analyses concernant les effets des dispositifs d'aide :

- confort général accru du fait de la dimension du groupe ;
- contenu affectif fort et probablement difficile à gérer à la fois par le professeur et les élèves ;
- effets d'apprentissage contrastés sur les élèves et peu marqué sur ceux qui sont les plus en difficulté et donc confirmation plus ou moins explicite des statuts scolaires ;
- pression importante sur l'expertise du professeur supposé entièrement et instantanément disponible, homme-orchestre d'une situation complexe.

En réponse à l'analyse de l'observation, le professeur a écrit un texte qui montre qu'il possède une conscience précise des limites du travail effectué tout en investissant fortement dans l'aide par conviction pédagogique et pour des raisons plus théoriques liées à la didactique de sa discipline. Mais il bute sur l'impossibilité de perfectionner encore le mode de prise en charge du dispositif d'aide dans la logique actuelle. L'observation confirme en effet une sorte d'excellence pratique dans la logique pédagogique qui sous-tend l'aide ainsi conçue. C'est donc la conception même des séances d'aide et de l'activité professionnelle qui semblent mises en question.

• **La remise en cause de l'équation individualisation = autonomie de l'élève**

L'individualisation choisie ne paraît pas compatible avec des objectifs d'autonomisation des élèves par rapport à la tâche, ni avec la mise en œuvre d'interactions de tutelle ou entre pairs.

• **La remise en cause du dispositif pédagogique et des exigences de la tâche**

Si l'intention pédagogique est la construction de compétences durables et mobilisables dans des situations variées, elle ne peut être menée à son terme du fait du dispositif lui-même, les paramètres organisationnels pesant d'un poids important :

- la dimension de la salle qui ne permet pas de faire coexister harmonieusement le travail personnel et les entretiens ;
- le fait qu'il n'existe pas de ressources documentaires autres que les dictionnaires, qui d'ailleurs, ne sont pas utilisés par les élèves ;
- la durée très courte qui ne permet pas une analyse approfondie des problèmes rencontrés par les élèves eux-mêmes (métacognition) et l'installation d'une dynamique d'écoute ;
- le va et vient entre les entretiens individualisés et le groupe qui correspond à des tentatives de focalisation de l'attention (facilitation de la mémorisation) et de généralisation, mais qui hache le travail individuel et qui fait entrer en conflit deux réseaux de communication (l'un latéralisé, l'autre centré sur le professeur).

• **La remise en cause de la fonction de l'aide et son intégration dans le travail pédagogique**

On peut penser que la séance observée représente un compromis vraisemblable entre les finalités annoncées de l'aide, les conditions dans lesquelles elle se déroule et les représentations pédagogiques des différents partenaires. C'est donc sur l'ensemble des éléments du compromis qu'une solution viable doit agir : re-élaboration des attentes à l'égard de l'aide, plages horaires plus longues qui ne soient pas subordonnées à la concurrence avec d'autres activités, espace approprié aux échanges entre élèves, ressources documentaires variées, articulation précise avec les autres formes de travail scolaire (entre les objectifs et les évaluations en particulier).

## BIBLIOGRAPHIE

BAUDOUIN J.-M., FRIEDRICH J. (éd.) (2001). *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck.

CLERC F. (1992). *Enseigner en modules*, Paris : Hachette.

CLERC F. (2003). « Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant », in J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française.

- CLERC F. (1996). *Étude sur la consolidation en sixième de collège*, Rapport au Directeur des lycées et collèges, octobre 1996.
- COHEN A., HUGON M.-A. (1995). *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*, Paris : INRP, L'Harmattan.
- De VECCHI G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*, Paris : Hachette.
- DEMAILLY L. (1994). *Compétence et transformation des groupes professionnels*, Paris : L'Harmattan, p. 71-105.
- FIJALKOW J., NAULT T. (éd.) (2002). *La gestion de la classe*, Bruxelles : De Boeck.
- GAUTHIER C., DESBIENS J.-F., MALO A., MARTINEAU S., SIMARD D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie ; recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles : De Boeck.
- LEPLAT J. (2000). « L'environnement de l'action en situation de travail », in J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, p. 107-132.
- QUERE L. (2000). « Singularité et intelligibilité de l'action », in J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, p. 147-169.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck.