

Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages

Didactical contract and social contexts. On the background structure of learning processes

Patrick Rayou et Gérard Sensevy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4534>

DOI : 10.4000/rfp.4534

ISBN : 978-2-84788-677-1

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2014

Pagination : 23-38

ISBN : 978-2-84788-676-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Patrick Rayou et Gérard Sensevy, « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4534> ; DOI : 10.4000/rfp.4534

Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages

Patrick Rayou et Gérard Sensevy

L'observation d'une séance d'aide aux devoirs en classe de 6^e est prise ici comme objet d'analyse mettant en jeu des concepts didactiques et des concepts sociologiques. Prenant la situation étudiée comme un cas banal de très faible efficacité cognitive du dispositif représenté par la fiche d'exercice donnée à l'élève, cet article tente d'expliquer en quoi et pourquoi une incertitude de contrat traverse toute la séance. Il le fait en mettant en évidence les déficits de l'élève et de l'assistante pédagogique en termes d'« arrière-plans », obstacles au savoir scolaire ou pré-requis non maîtrisés, qui rendent très difficiles les transactions nécessaires aux apprentissages. Il propose des pistes pour une démarche permettant d'articuler une didactique sociologique de la connaissance et une sociologie didactique des dispositions.

Mots-clés (TESE) : aide pédagogique, continuité didactique, didactique, difficulté d'apprentissage, inégalité sociale, sociologie de l'éducation.

INTRODUCTION

Cet article¹ veut mettre en évidence des arrière-plans très présents dans les situations d'apprentissage et qui, bien que souvent peu perçus de leurs acteurs, structurent fortement leurs interactions et jouent un rôle important dans le succès ou dans l'échec des élèves. Les approches sociologique et didactique peuvent y contribuer en s'épaulant pour prendre toutes deux simultanément en compte des éléments larges de cadrage antérieurs et extérieurs aux situations abordées et les enjeux *hic et nunc* qu'elles comportent. La collaboration de ces deux disciplines ne se fait donc pas sur la base d'apports « macros »

de la part de la première et « micros » de la part de la seconde, mais consiste à mobiliser, l'une et l'autre, des caractéristiques contextuelles et relationnelles des phénomènes observés pour les articuler. Cet article propose un exemple d'une telle articulation à partir de l'observation et de l'analyse d'une séance d'aide aux devoirs. Le point de rencontre des deux approches se fait sur un objet empirique particulier, la fiche de devoir d'une élève de collège prise comme le support de diverses circulations entre des savoirs et des personnes et mettant en jeu des contraintes de situation intérieures à l'espace de la classe mais également extérieures en termes d'enjeux à la fois sociaux, cognitifs et affectifs.

CADRE THÉORIQUE, PREMIERS ÉLÉMENTS D'ARTICULATION

L'approche de certaines difficultés récurrentes des élèves en termes de *malentendus* veut prendre en compte le fait que, dans le moment de l'apprentissage, en classe ou en dehors, interfèrent plusieurs logiques d'action. Tous les acteurs, bien que dans un cadre apparemment unique, ne travaillent pas selon les mêmes logiques, d'où des malentendus qui ne procèdent ni d'une intention des enseignants et des élèves que le savoir ne soit pas transmis et acquis (chacun a intérêt à ce que le « jeu didactique » soit gagnant pour les deux), ni d'un simple manque d'explicitation (on ne peut jamais tout expliciter²).

D'un point de vue sociologique, un des organisateurs principaux des malentendus est l'interférence, dans les apprentissages scolaires, de logiques, sociales et cognitives, qui se rencontrent et se renforcent ou se contraignent. Ces logiques constituent des arrière-plans qui doivent s'étudier tout autant d'un point de vue contextuel que relationnel. À l'opposé des approches des difficultés d'apprentissage en termes de handicap socio-culturel, la démarche adoptée ici se veut relationnelle (Bautier & Goigoux, 2004) au sens où elle est attentive à la façon dont ces difficultés procèdent d'une confrontation entre des caractéristiques et des dispositions cognitives et langagières liées à la socialisation non scolaire des élèves et les réquisits scolaires et les modes de structuration et de fonctionnement du système éducatif qui ne leur correspondent pas nécessairement. Mais, pour comprendre ces situations toujours singulières, elle les contextualise en les mettant en rapport avec les contraintes socio-géographiques que connaissent les acteurs, de même qu'avec les politiques éducatives dont elle prend en compte les effets potentiellement différenciateurs sur les élèves (Rochex & Crinon, 2011).

Dans l'approche didactique utilisée ici, on peut modéliser, dans une perspective à la fois wittgensteinienne (Wittgenstein, 2004) et sociologique (Bourdieu, 1987 ; Elias, 1993 ; Goffman, 1970), l'activité d'enseignement-apprentissage comme un jeu, le jeu didactique. Ce modèle tente alors de rendre raison de la *grammaire* de l'activité didactique, on pourrait dire de sa *logique intrinsèque*. Par exemple, caractériser le travail du professeur comme celui d'une tension expression-réticence (ce que la logique du savoir dynamique réclame qu'on dise/montre, et/ou qu'on taise/cache) ou celle d'une dialectique contrat-milieu (cf. plus bas) constitue des conceptualisations qui tentent de décrire le jeu didactique en tant

que modèle pour permettre d'identifier sa logique intrinsèque, sa grammaire propre.

Dans une telle modélisation, il y a le jeu, et il y a le joueur. Pour décrire l'activité didactique, il faut pouvoir modéliser le jeu, d'une part, et d'autre part la manière dont les joueurs *entrent ou non dans le jeu*. Cette relation jeu/joueur est complexe et dépend à la fois, pour un même savoir, de la nature du jeu didactique construit et des dispositions du joueur. Cette manière dont les joueurs entrent ou non dans le jeu, dont ils l'investissent ou non, peut faire l'objet du travail de sociologie, mais il n'y a aucune raison pour qu'elle ne soit pas travaillée aussi par le didacticien, en particulier si celui-ci juge important, voire fondamental, de travailler sur les inégalités d'apprentissage, au sein d'une approche relationnelle (la relation jeu-joueur) et contextuelle (la grammaire didactique étant pour une part surdéterminée par des éléments socio-historiques et politiques).

Ces considérations nous fournissent donc le projet commun d'articuler perspective sociologique et perspective didactique à propos d'un cas dont nous donnons ci-dessous les contours, choisi parce qu'il nous paraît emblématique de situations banales dans lesquelles les apprentissages escomptés ne se font pas (Schubauer-Leoni, 1986, 1988 ; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Bonnéry, 2007 ; Bautier & Rayou, 2013a ; Rochex & Crinon, 2011). Penser par cas (et non penser « ce » cas) (Passeron & Revel, 2005) nous semble ici un exercice pertinent pour mettre à l'épreuve la capacité des cadres théoriques et concepts de deux disciplines différentes à rendre compte ensemble de la récurrence de phénomènes pour lesquels ni l'une ni l'autre ne peut donner des explications suffisantes. Il s'agit par là de contribuer au projet de ce dossier et d'inciter tout autant à revisiter, sous cette double perspective, des recherches déjà produites qu'à en imaginer de nouvelles.

LE CORPUS : UNE PREMIÈRE DESCRIPTION

Une dizaine de collégiens de classes différentes sont réunis dans une même salle après les cours, pour une séance d'« aide aux devoirs ». L'assistante pédagogique (AP), Claire, « passe » parmi les élèves pour les aider à faire leurs devoirs. Parmi eux, Safia (6^e) doit travailler à partir d'une fiche donnée par son professeur de sciences de la vie et de la Terre. La figure 1 reproduit la fiche,

Figure 1. Fiche d'exercices «Unité du vivant : les cellules»

Ne rien écrire sur cette feuille d'énoncé

Les exercices sont à faire sur une feuille de classeur avec vos nom, prénom et classe.
Ils peuvent être ramassés à tout moment. Ces exercices peuvent être au contrôle, entraînez-vous !
Tous les exercices ne seront pas corrigés, ils seront expliqués si vous posez vos questions en classe.

6^e chapitre "Unité du vivant : les cellules"

Cours

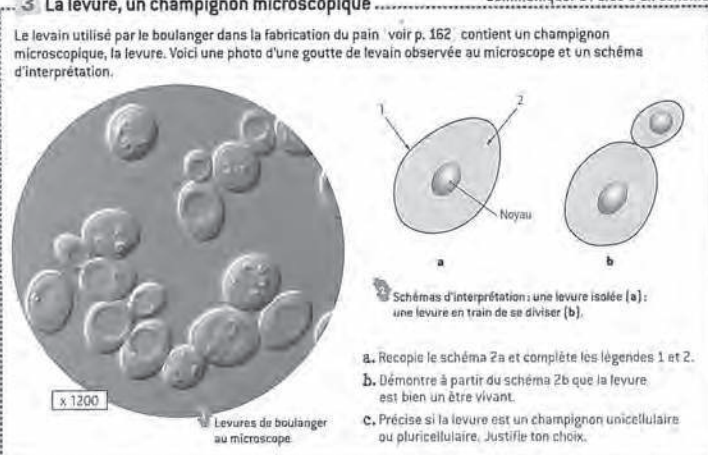
Vous devez savoir ce qu'est une cellule.
Vous devez savoir vous servir d'un microscope (le régler, observer et trouver le grossissement).
Vous devez savoir faire un dessin (en respectant les consignes : voir la fiche méthode).
Vous devez connaître les caractéristiques du vivant.

ALLEZ ! ENTRAÎNEZ-VOUS !

Exercices

3 La levure, un champignon microscopique Communiquer à l'aide d'un schéma

Le levain utilisé par le boulanger dans la fabrication du pain (voir p. 162) contient un champignon microscopique, la levure. Voici une photo d'une goutte de levain observée au microscope et un schéma d'interprétation.



Levures de boulanger au microscope. x 1200

Schémas d'interprétation : une levure isolée (a) ; une levure en train de se diviser (b).

a. Recopie le schéma 2a et complète les légendes 1 et 2.
b. Démontre à partir du schéma 2b que la levure est bien un être vivant.
c. Précise si la levure est un champignon unicellulaire ou pluricellulaire. Justifie ton choix.

4 Dessiner des cellules d'êtres vivants Communiquer à l'aide d'un schéma

Un fragment de peau de triton (amphibien) au microscope.



Une amibe au microscope. x 200

a. Dessine une cellule de chaque être vivant.
b. Représente l'intérieur de chaque cellule.
c. Sur chaque dessin, écris en légende : noyau, membrane, cytoplasme. Donne un titre à chaque dessin.
d. Indique pour chaque être vivant s'il est pluricellulaire ou unicellulaire.

Source : exercices tirés du manuel de sciences de la vie et de la Terre de 6^e (Belin, collection André Duco, 2005).

portant sur le 6^e chapitre du manuel de l'élève (ce chapitre est intitulé « Unité du vivant : les cellules ») et élaborée par l'enseignante à partir du manuel.

Une première lecture permet de comprendre qu'il s'agit de faire pratiquer aux élèves des « exercices d'entraînement » (deux exercices, comprenant pour le premier trois questions, pour le second quatre). Le premier exercice (exercice 3 dans la fiche) est intitulé « La levure, un champignon biologique », le second (exercice 4 dans la fiche) « Dessiner des cellules d'êtres vivants ». Les deux exercices réfèrent à la compétence « communiquer à l'aide d'un schéma ».

Pour comprendre la nature de la situation de travail étudiée ici, il faut saisir le caractère fondamental du document dans le travail de l'assistante pédagogique et de l'élève. L'exercice est lu à haute voix par l'assistante (par exemple, pour le premier exercice, l'AP lit d'abord à haute voix sa description générale, puis la question a., etc.). Elle quitte ensuite l'élève (pour aller en aider d'autres) en lui laissant la responsabilité de répondre à la question (par exemple, pour la question a. du premier exercice, Safia doit recopier le schéma 2a et compléter les légendes 1 et 2). Enfin, l'AP revient vers l'élève et réagit par rapport à ce que celle-ci a produit. On conçoit donc que l'activité de l'élève et de l'adulte est tout entière ancrée dans le document. La séance, du point de vue de l'élève, alterne donc des moments où elle cherche à faire « seule », en relative « autonomie », les exercices proposés sur la fiche avec des moments où elle bénéficie du concours de l'assistante, que ce soit pour « préparer » la réponse à une question, pour « étudier » un exercice donné, ou pour « évaluer » la réponse fournie.

Claire effectue cinq passages auprès de Safia au cours de cette séance. Constatant le peu de succès de sa première tentative (un simple rappel de la manière dont on fait ses devoirs en revenant à la leçon) pour « débloquer » cette élève paralysée par l'exercice, elle tente par la suite une sorte de restauration didactique qui prend la forme d'un bref cours dialogué puis de l'apport de connaissances, souvent extérieures au programme de 6^e, ou du recours à des images (« la petite cellule, c'est la jumelle de qui ? » ; « toi, tu viens de qui ? tu viens d'où ? t'es venue au monde comment ? ») qui vont conforter Safia dans sa vision très anthropocentrée de la reproduction. La fin de l'heure approchant, l'AP baisse ses exigences cognitives, ferme plus ou moins les yeux sur les réponses fausses de Safia et la félicite d'avoir terminé ses devoirs. Nous verrons cependant que les réponses de Safia sont, dès le début, problématiques. Elle oublie par exemple de

reproduire le noyau de la cellule, écrit que l'amibe est pluricellulaire ou estime que les cellules représentées « se rencontrent » et « essayent de se reproduire ensemble ».

Après cette vue générale des savoirs travaillés au sein de cette situation et des transactions entre ses deux protagonistes, nous allons analyser certains aspects de leur activité conjointe en tentant de montrer que certaines difficultés rencontrées peuvent être dues, de manière quasi nécessaire, à la structure même de l'arrière-plan sous-jacent aux transactions.

UNE CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE

La fiche d'exercice : éléments d'analyse *a priori*

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, la fiche d'exercice joue un rôle fondamental dans le déroulement de l'activité. L'introduction de la fiche en fixe le statut : il s'agit d'« exercices d'entraînement » qui peuvent « être au contrôle ». La fiche d'exercice donnée en devoir devrait donc prendre son sens dans la relation qu'elle entretient au cours donné en classe et à l'évaluation qui en sera faite.

Après le titre du cours auquel réfèrent ces exercices (« Unité du vivant : les cellules »), une sorte de *rappel de ce cours* figure sur la fiche, sous la forme standard « Vous devez savoir X ». Parmi d'autres, le texte de ce rappel de cours contient ce que nous pouvons considérer comme une ambiguïté fondamentale de la fiche : l'élève doit *déjà savoir* « ce qu'est une cellule » et « connaître les caractéristiques du vivant », alors qu'on peut penser que l'entraînement fourni devrait avoir précisément pour but de consolider et d'affiner ces connaissances – nous y reviendrons.

Pour mieux comprendre l'organisation de cette fiche, il faut la référer aux programmes, en particulier à la lecture de leurs *documents d'accompagnement*, pour la classe de 6^e :

Les cellules :

Tous les organismes vivants sont constitués de cellules. Le constat de la présence de cellules résulte d'observations [...] On s'en tiendra à un constat morphologique qui exclut toute approche fonctionnelle et toute analyse détaillée du contenu cellulaire.

À l'issue de la classe de sixième, l'élève doit savoir que les organismes sont formés de cellules, unités de tous les organismes vivants (Ressources pour la classe de 6^e, Eduscol, 2009).

L'exclusion de « toute approche fonctionnelle » est à noter : la seule *observation*, appelée dans le texte officiel « constat », doit permettre de *savoir* (par exemple, que « tous les organismes vivants sont constitués de cellules »). Nous reviendrons ci-dessous sur l'épistémologie pratique qui semble contenue dans ces programmes.

Étudions maintenant en substance les exercices. L'exercice 3 (le premier dans la fiche : « La levure, un champignon microscopique ») donne à voir une photographie d'une goutte de levain observée au microscope, qui contient donc de la levure, présentée comme un champignon microscopique.

Dans la première question (a.), les élèves doivent recopier le schéma et compléter les légendes 1 (« membrane ») et 2 (« cytoplasme »). Pour pouvoir répondre à ces attentes, les élèves doivent donc « savoir le cours » et pouvoir « reconnaître » sur le schéma ce « qu'ils savent ».

La deuxième question paraît à la fois difficile et ambiguë. Les élèves, à partir du schéma 2b, qui représente un mécanisme de multiplication par bourgeonnement, typique de la levure de boulanger, sont censés « démontrer » que la levure est « bien un être vivant ». Les rédacteurs de l'exercice peuvent penser par exemple à un raisonnement du type : ce schéma représente une reproduction cellulaire, donc la levure se reproduit, donc la levure est un être vivant. Ceci suppose que les élèves aient pu construire une première appréciation de ce qu'est le vivant et de ses critères de détermination.

Pour la troisième question, les élèves doivent déterminer si la levure est unicellulaire ou pluricellulaire, mais on ne saisit pas bien s'ils doivent le faire à la seule « lecture » de la photographie ou sur la base d'un savoir antérieur.

L'exercice 4 (le second dans la fiche : « Dessiner des cellules d'êtres vivants ») semble destiné à concrétiser la différence entre êtres unicellulaires et êtres pluricellulaires, tout en faisant réinvestir la désignation tripartite noyau, membrane, cytoplasme.

Nous évoquons ci-dessus l'épistémologie pratique contenue dans les éléments de programme déjà mentionnés. Elle pourrait se décrire ici comme celle du « constat » et se résumer par la formule suivante : « je constate, donc je sais ». Dès lors qu'on se refuse à toute considération fonctionnelle, on ne peut s'en tenir qu'à « l'observation ». Mais le problème, bien connu en philosophie (notamment Quine, 2004), en histoire des sciences (notamment Giordan & Host, 1987) et en didactique des sciences (notamment

Astolfi, 2008 ; Coquidé, 2000), tient au fait qu'il n'existe pas de purs « énoncés d'observation ». Tout énoncé d'observation est chargé en théorie (que celle-ci soit « savante » ou « commune »). Finalement, ici, tout se passe comme si les élèves devaient *voir* les photographies microscopiques *comme* des cellules (avec un noyau, une membrane, du cytoplasme), ce *voir-comme* (Wittgenstein, 2004) étant naturellement organisé par les signes, inhérents à eux. Fonder un enseignement sur une épistémologie du constat (et du « dessin » fondé sur ce constat), c'est sous-estimer, de notre point de vue, le poids de la construction du *style de pensée* (Fleck, 2005) scientifique et du jeu de raisons (Orange, 2005) que suppose la construction de problèmes inhérente à cette élaboration.

Ces premiers éléments d'analyse *a priori* posés, nous allons maintenant produire quelques éléments d'analyse.

Éléments d'analyse

Distance aux attentes, topogénèse et dévolution

L'un des aspects particulièrement marquants de l'activité didactique au sein de cette situation d'aide aux devoirs nous semble résider dans les indices d'une grande *distance* de Safia aux attentes constitutives du contrat didactique spécifique aux problèmes posés ici. Considérons quelques-uns de ces indices.

1) « Livrée à elle-même » dans le travail de dessin, au tout début du premier exercice, Safia oublie de dessiner le noyau de la cellule, qui en est pourtant un constituant fondamental au plan biologique et emblématique au plan didactique. 2) Confrontée, lors du premier passage, à une question de l'AP portant sur le sens du mot « unicellulaire », Safia répond « Y'a pas de cellule ». On saisit donc que l'opposition, fondamentale pour les programmes de 6^e du collège, entre êtres unicellulaires et êtres pluricellulaires est pour elle tout à fait dénuée de sens. 3) Un peu plus tard, à la fin du premier passage, le chercheur demande à Safia « ce qu'on voit dans le schéma 2b ». Là où le style de pensée biologique voit *une division cellulaire par bourgeonnement*, Safia perçoit le fait que « les cellules se rencontrent ». Pour comprendre ce schéma, il faut d'abord le saisir comme ce bourgeonnement d'une cellule sur elle-même qui caractérise la multiplication non sexuée, et non comme la « rencontre de deux cellules ». D'autres éléments dans la séance peuvent d'ailleurs laisser penser que Safia pourrait voir cette « rencontre » comme une sorte de reproduction sexuée. 4) À l'extrême fin de la séance, pour la réponse à la question concernant

l'amibe, Safia propose « L'amibe est pluricellulaire ». On saisit donc que Safia ne maîtrise pas une signification fondamentale (du point de vue des programmes) de la fiche. En cette fin de séance, il ne s'agit pas d'une simple erreur de vocabulaire. L'ignorance de Safia quant à cette signification nous fait nous interroger sur ce qu'il en est du cœur conceptuel de la leçon (le vivant et la cellule). 5) D'un point de vue plus général, enfin, on est frappé par le mode de participation de Safia aux transactions didactiques : sa participation à l'action conjointe est réelle, dans le sens où elle rend possible, par ses courtes réponses, l'activité de l'AP professeur, mais la densité intellectuelle de cette participation est minime.

Cette distance de Safia aux attentes contractuelles a forcément un impact majeur sur le mode de transaction didactique. Dans la topogénèse (la division épistémique du travail dans l'action didactique), elle occupe systématiquement une position basse. Tout se passe, en fait, comme si Safia n'assumait nullement la responsabilité dans l'exploration du milieu que constitue la fiche. Son travail ne réside pas tant dans le déchiffrement du milieu (la fiche et son réseau d'exercices), que dans celui des signes produits par l'AP sur le milieu. Éloignée des attentes contractuelles, Safia attend ainsi, sans solliciter directement l'AP, qu'on lui montre le chemin qu'elle ne parvient pas à distinguer d'elle-même : son attitude est celle de beaucoup d'élèves qui ne disposent pas, sur un élément de savoir particulier, de l'autonomie intellectuelle suffisante pour que les devoirs contribuent à la développer. L'analyse que nous venons de produire montre, selon nous, comment les devoirs posent un problème de dévolution. Si les élèves ne disposent pas des moyens intellectuels de l'enquête, les devoirs constituent un cercle vicieux, enseignant la *position d'attente* et la dépendance au professeur (ici, l'AP) plutôt que l'autonomie intellectuelle dans l'investigation d'un milieu.

Le voir-comme du constat

Le phénomène de distance aux attentes que cette situation donne à voir est ici accentué, selon nous, par l'épistémologie pratique inscrite dans la fiche, qui sous-tend le travail demandé aux élèves. On peut dire en une expression qu'il s'agit de voir *parce qu'on sait déjà*. Or ce « constat » n'est nullement de l'ordre de l'« évidence ».

Safia, en début de séance, doit répondre à une question de l'AP : « À ton avis, comme ça, de prime abord, quand on regarde le dessin 2b, tu penses que c'est un être vivant ou pas ? » Safia répond par un long silence, et on ne voit pas comment il pourrait en être autrement si l'on réfléchit hors du contrat didactique spécifique à la

fiche. Comme nous l'explicitons lors de l'analyse *a priori*, il faut *voir* le schéma *comme* ce qu'on sait qu'il est pour pouvoir le comprendre et le commenter. Tout style de pensée construit ainsi, selon les mots de Fleck (2005), une « disposition pour une perception dirigée ». Ici, la difficulté du contrat de constat et de l'épistémologie qui le sous-tend tient au fait qu'on voudrait une perception dirigée sans le style de pensée qui la rend possible, puis nécessaire. Cette difficulté « perceptive » est d'ailleurs loin de ne caractériser que l'attitude de Safia dans cette séance. Lorsqu'il faut déterminer, « grâce au schéma », si la levure est un champignon unicellulaire ou pluricellulaire, l'AP et Safia se fourvoient ensemble. Safia ayant déclaré que la levure est pluricellulaire, l'AP abonde dans son sens : « Parce que t'as "levure de boulanger au microscope", tu vois toutes les cellules que t'as ? Tu peux faire au propre maintenant qu'on a trouvé les réponses, OK ? ». De fait, langage et perception visuelle se mêlent ici pour produire la bien compréhensible erreur : « pluricellulaires » signifie « plusieurs cellules », on voit sur la photographie au microscope « plusieurs cellules » de levure, donc la levure est pluricellulaire. On saisit donc comment les caractéristiques sémiotiques du travail demandé aux élèves peuvent accroître les phénomènes attestés au paragraphe précédent : lorsque les attentes contractuelles résident dans un voir-comme, dans un style de pensée qu'il faut exprimer par une perception adéquate ou dans un schéma pertinent, elles deviennent probablement encore plus complexes et subtiles, d'autant plus difficiles à satisfaire, et d'autant plus sensibles aux dysfonctionnements de l'action conjointe.

Le contrat didactique : un système de connaissances antérieures en arrière-plan

La situation que nous étudions nous paraît pouvoir produire un effet de loupe sur les mécanismes didactiques habituels. Dans une situation didactique classique, en effet, les élèves abordent un problème donné (au sens le plus large du mot problème) avec un système de connaissances antérieures, né en particulier *de l'action didactique conjointe antérieure et répétée dans la classe*. Ce système de connaissances antérieures au problème abordé, c'est le contrat didactique.

Le problème abordé, lui, est structuré dans un milieu donné, comme ici, par exemple, la fiche d'exercice. On peut donc caractériser une situation didactique par une relation contrat-milieu particulière, qui amène à considérer des questions du type suivant : pour travailler dans le milieu qui structure le problème posé, de quel contrat a-t-on besoin ? Pour aborder tel type de savoir, quel milieu doit-on construire ? On peut désigner l'ensemble des

questions de ce type et des raisonnements afférents comme un domaine, celui de *l'équilibration didactique* (Sensevy, 2011). Au sein des situations didactiques, l'équilibration didactique dépend bien entendu à la fois du contrat, du milieu et de la nature de la relation qui se joue entre les deux. Certaines transactions didactiques échouent parce que le contrat, en tant que système de connaissances antérieures, ne peut permettre de travailler dans le milieu. D'autres échouent parce que le milieu institué ne permet pas de rencontrer le problème en jeu.

La situation d'aide aux devoirs que nous présentons ici permet de bien saisir ce qui se joue de ce point de vue. L'élève et l'AP abordent le problème avec un manque crucial de contrat didactique. L'élève, nous l'avons vu, est loin des attentes du contrat, ce qui veut dire qu'il est impossible pour l'AP de s'appuyer sur ses réponses ou ses actions pour distinguer certains éléments de ce contrat. Dans une situation didactique classique, tout professeur est face à une double incertitude, constitutive de la relation didactique : son incertitude (variable) à lui face au savoir qu'il doit enseigner ; son incertitude quant à ce que l'élève sait. Dans la situation d'aide aux devoirs telle qu'elle est ici étudiée, cette double incertitude s'accroît considérablement pour l'AP. Celle-ci est en forte incertitude par rapport au savoir, dont elle n'a pas fait l'étude (ce qui explique qu'elle valide des réponses fausses ou puisse favoriser chez l'élève, sans en avoir conscience, certaines conceptions de la reproduction plutôt que d'autres). Elle est aussi en forte incertitude par rapport à ce que devrait savoir une élève « convenablement avancée » de la classe de Safia, et par rapport à ce que sait Safia elle-même.

Il existe donc une *incertitude de contrat* fondamentale dans cette situation. Le contrat didactique agit d'habitude comme un arrière-plan (Wittgenstein, 2004) partagé entre le professeur et les élèves, les dysfonctionnements de la relation didactique provenant pour une part des malentendus relatifs à la nature, à la structure et à la fonction de cet arrière-plan et de ce qu'il suppose commun. Ici, cet arrière-plan s'effondre, seules restent partagées des « formes de vie » didactiques très génériques, par exemple le fait de se « débarrasser » de son travail pour être tranquille le week-end. L'affaiblissement du contrat didactique, au sein des transactions étudiées, ne constitue pas leur seule détermination. Il y a aussi, comme nous avons tenté de le montrer ci-dessus, un milieu (la fiche d'exercice) qui, d'une certaine manière, ne peut fonctionner comme milieu, dépourvu qu'il est de ces propriétés de rétroaction (Brousseau, 1998), de résistance et de structure (Sensevy, 2008, 2011) qui peuvent caractériser certains

milieux. Le milieu de la fiche exprime ici *une relation d'adjuvance du milieu au contrat*. En effet, les activités que la fiche demande constituent autant de façons de « repasser » le cours. Si je connais les différentes parties de la cellule, alors je peux tirer profit de leur dessin et de la production de la légende adéquate. Si je connais les déterminations du vivant, je peux voir dans le bourgeonnement de la levure un signe qu'elle est un être vivant, etc. La reproduction schématique pourra, pense-t-on, les consolider et les affiner. Ce type de milieu, qui se joue dans la reproduction, sous une forme schématique, des connaissances qu'on possède déjà, suppose précisément qu'on possède ces connaissances. C'est en ce sens qu'il est « adjuvant au contrat », dans la mesure où sa fonction principale consiste à « renforcer » les connaissances du cours. Si, au contraire, la structure du milieu fournissait aux élèves des éléments leur permettant d'élaborer des relations nouvelles fondées sur l'inadéquation des connaissances déjà là (c'est en ce sens qu'un tel milieu serait « résistant »), on pourrait alors parler d'adjuvance du contrat au milieu. C'est loin d'être le cas ici.

L'altération du jeu didactique

Dans cette situation, le système contrat-milieu semble donc impropre à faire construire du savoir, et la logique même de l'action didactique semble compromise. Le jeu didactique en souffre. Faute d'une organisation de la séance qui donnerait les moyens intellectuels et institutionnels de discriminer davantage les enjeux, les difficultés et les recours, chacun (l'élève, Safia, comme l'AP, Claire) va *au devant de l'autre* en puisant dans sa propre expérience de quoi élaborer une stratégie *plus ou moins concertée* pour tirer son épingle du jeu. Ainsi, d'une certaine manière, entre Claire et Safia, il y a bien *action conjointe*, mais la fin première de cette action est sociale plutôt qu'épistémique. Ce phénomène nous semble renvoyer à ce que Rilhac (2007) nomme « altération didactique ». Il y a toujours un jeu commun et coopératif, au sens où l'action de l'un des joueurs ne peut s'exercer sans le concours de l'autre, mais la fin de l'action commune ne réside plus, comme au sein du jeu didactique en son ontologie première, dans le fait que l'élève apprend. La fin de l'action commune consiste à continuer une sorte de simulacre de jeu didactique, où le professeur n'enseigne pas (vraiment), où l'élève n'apprend pas (vraiment), mais où tous deux peuvent (se) donner communément l'illusion d'apprendre et d'enseigner.

UNE CONTEXTUALISATION SOCIOLOGIQUE

Contexte large : l'externalisation du travail autonome des élèves

Les difficultés, pour les élèves, à réaliser hors la classe un travail en autonomie procèdent de facteurs de natures différentes qui se sont combinés sur une assez longue période. La réforme de 1902 marque une étape importante de ce processus en éliminant de fait, par le passage de la séance de cours de deux heures à une heure dans le second degré, la possibilité d'y faire des exercices (Savoie, 2003). Mais cette modification « technique » a elle-même vu son importance majorée du fait qu'elle intervenait dans une école que les républicains ont voulue coupée du reste de la société et pour laquelle le travail des élèves constituait un des rares objets circulant entre elle-même et les familles. Autour du travail hors la classe s'est alors créé un espace dans lequel diverses forces sociales ont tenté de mobiliser l'école à leur avantage (Glasman, 2005 ; Rayou, 2009). De nombreux dispositifs publics ou privés en sont issus, comme le soutien ou l'accompagnement à la scolarité, eux-mêmes à resituer dans un mouvement général d'extension de l'autonomie des élèves (Rayou, 2000) au sein duquel les devoirs occupent une position névralgique. Cette externalisation a par ailleurs suscité l'apparition de nouveaux personnels prenant en charge les tâches antérieurement remplies par les enseignants. Leur multiplication, la transformation de leur rôle sont alors devenues des enjeux d'emploi dans un pays où l'entrée des jeunes dans l'activité professionnelle est difficile, et compliquent la question des apprentissages de considérations économiques et sociales qui obéissent à d'autres logiques.

Contexte proche : la fiche comme dispositif hybride

La fiche d'exercice considérée est un montage (à la fois texte de manuel, expression du projet didactique de l'enseignant, objet transportable dans plusieurs milieux) destiné à faire du lien entre la sortie des élèves de la classe et leur retour. Elle est simultanément un prolongement supposé de l'activité en classe, un relais passé à d'autres adultes (parents ou aides diverses) et un support pour le travail autonome. Mais son caractère hybride risque d'empêcher l'instauration d'un contrat pertinent. Car la superposition des attentes multiples fait référence à des temporalités antérieures (« vous devez savoir »), aux prolongements du cours (« ces exercices peuvent être au contrôle ») et à des activités de l'heure (« dessiner des cellules... ») qui font très certainement sens pour le pro-

fesseur mais pas nécessairement pour un(e) élève qui vit ces séquences comme autant de moments disjoints passés dans des lieux distincts avec des adultes différents avec pour appui des supports non utilisés en classe. De façon plus générale, aider les élèves au sein de l'établissement plutôt que de les livrer à des influences incontrôlables à l'extérieur suppose aussi de leur part une capacité à assurer une continuité du processus d'enseignement-apprentissage qui va bien au-delà de l'unité de temps et de lieu très formellement assurée par leur présence dans l'étude de leur collège après 16 h.

Éléments d'analyse

Une analyse didactique montre, dans le cas étudié, comment les déficits en termes d'arrière-plan rendent très difficiles les transactions nécessaires aux apprentissages. Une approche mobilisant des cadres et des concepts sociologiques peut contribuer elle aussi à montrer en quoi les contraintes de situation orientent très largement le déroulement de la séance et favorisent peu les gains cognitifs des élèves.

L'autonomie en question

La distance aux attentes, la topogénèse, la dévolution sont particulièrement difficiles à organiser dans ces échanges qui ne parviennent pas à construire un milieu didactique. Car ni l'élève ni l'assistante pédagogique ne peuvent, à elles seules, redéfinir un dispositif si inadéquat. Ce dernier suppose en effet, pour être efficacement mobilisé, une autonomie qui permette à l'élève de s'approprier les objectifs de la fiche, de faire les rapports nécessaires entre celle-ci et le cours qu'elle a eu, de profiter de l'aide d'un(e) adulte pour faire le point à chacun de ses passages, voire le (la) solliciter en cas d'incompréhension. Le dispositif et la modalité d'exercice s'adressent de fait à des élèves idéaux qui sont rarement ceux qu'accueille l'aide aux devoirs de ce collège. Ils véhiculent en effet un idéal d'autonomie qui est devenu une compétence transversale nécessaire pour des élèves qui savent faire un exercice seuls, sans l'aide du maître, se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites (Lahire, 2001). Ce type d'aide aux devoirs est surtout conçu pour des élèves qui n'ont besoin que de l'incitation des adultes pour se mettre au travail et y rester et qui ont précisément assez d'autonomie pour savoir quoi faire et comment. Or la question que posent les travaux sociologiques est de savoir comment on peut, quand on est un « individu par défaut » (Castel & Haroche, 2001), répondre à ce genre d'attente dans un système scolaire qui exige des compétences auxquelles il ne forme pas (Glasman, 2005). La promotion

de l'élève ou de l'enfant « au centre », pour pédagogiquement admirable qu'elle soit, ne suffit pas en effet à permettre à tous d'occuper de manière pertinente cette place (Rayou, 2000).

Comprendre les interactions entre Safia et Claire et leurs résultats suppose donc la restitution d'une chaîne de causes et d'effets qui les contextualisent. Car la question des devoirs peut difficilement être traitée à part de celle, plus globale, des apprentissages. Il est en effet impossible de savoir si c'est ce genre d'activité qui fait les bons élèves ou si ce sont les (déjà) bons élèves qui s'en acquittent le mieux (Trautwein & Koller, 2003). Organiser de l'aide aux devoirs sans se poser la question du lien entre l'avant et l'après 16 h risque de mettre en place des aides stériles malgré la bonne volonté de tous les participants. Safia se situe manifestement dans le cas des élèves auxquels une simple « chiquenaude » d'incitation au travail ne suffit pas (Rayou & Reichstadt, 2009). Elle nécessite une véritable réorganisation conceptuelle comme en témoignent ses multiples acquiescements aux conseils non suivis d'effets. Quant à Claire, récemment embauchée et détentrice d'un diplôme d'arts du spectacle, il est manifeste qu'elle ne maîtrise ni la discipline en jeu, ni la progression de l'enseignante qui la dispense, ni le programme de la classe de 6^e. Lorsque la possibilité de s'entendre sur les enjeux de savoir est si faible, tant du côté de l'élève que de celui de la personne supposée, d'une certaine façon, enseigner, il n'est pas étonnant que les logiques sociales l'emportent sur les logiques cognitives et que des malentendus s'instaurent « naturellement » (Bautier & Rayou, 2013a). Car il est plus facile de s'entendre sur un déroulement pacifique de la séance en « faisant l'élève ou l'enseignant » et en mimant ainsi le jeu didactique que de gagner ensemble une partie au cours de laquelle l'élève apprend « de son propre mouvement » (Sensevy, 2007).

Temps institutionnel et temps de l'apprentissage

Les raisons de l'effondrement de l'arrière-plan didactique manifeste dans cette séance sont notamment à chercher dans ses modalités d'organisation. Car si, du point de vue du concepteur de la fiche, Safia a sous les yeux tout ce qu'il faut pour répondre aux questions posées, la réalité des échanges montre qu'il n'en est rien. Il lui faudrait en effet savoir ce qu'est le schéma pour le voir tel qu'il prétend être. La dissociation du milieu premier de l'apprentissage et du milieu second du hors la classe (Johsua & Félix, 2002) aboutit ici à ce que des ponts ne soient pas construits et que prévale l'illusion que la simple exposition aux objets de savoir vaille connaissance. Une telle fiction puise largement dans le mythe républicain selon lequel la scolarisation, « indiffé-

rente aux différences », de tous les élèves suffirait à assurer l'accès universel aux savoirs. Or les élèves concernés par cette aide aux devoirs transportent entre la salle de classe et celle de l'étude les mêmes difficultés cognitives que celles qu'ils ont construites précédemment sans que l'environnement nouveau créé par la fiche et les adultes bienveillants qui tentent de la faire vivre y change quelque chose. Il y a bien de l'arrière-plan dans l'aide aux devoirs, mais plus souvent constitué par le passif des élèves en difficulté que par les prérequis de savoirs dont on voit mal pourquoi, absents dans le premier milieu d'apprentissage, ils apparaîtraient magiquement dans le second. L'externalisation du travail autonome ne permet pas de travailler ces arrière-plans, d'autant qu'elle se double de la croyance selon laquelle l'aide aux élèves qui l'accompagne doit être adaptée à des individus sans se demander comment se sont construites des « déviances » par rapport aux apprentissages premiers. Claire et ses collègues doivent, dans des conditions très difficiles, agir au milieu d'un collectif d'élèves pour y comprendre et aider des individus sans que la dynamique d'apprentissage du groupe puisse être sollicitée, chacun ayant des devoirs différents. Or il serait pertinent de renverser la perspective et de tenter de comprendre comment l'exposition aux mêmes cours a pourtant suscité chez les élèves des phénomènes de « diffraction » (Kahn, 2010), liés à des rapports différents et différenciateurs à la culture scolaire, qui créent pour eux et durablement des effets de déviation et de dispersion des savoirs.

Un accompagnement en aval du cours a de fortes chances de passer à côté de ces processus de différenciation. Pour Safia, le séquençage des passages de Claire se substitue à sa propre temporalité d'apprentissage. Attendant patiemment sa venue, montrant sa feuille sans se faire prier, elle se plie au jeu « scolaire » dans le sens le moins exigeant du terme, prenant chaque intervention de l'assistante pour un hapax dont elle fait mine de comprendre la signification sans jamais la rattacher à la finalité globale de l'exercice. Le collectif d'appartenance de l'aide aux devoirs est pour elle plus un distracteur qu'un appui car, une fois Claire partie, elle s'intéresse de très près aux évolutions du « jeu du bac » qui se déroule en même temps dans la salle d'étude. De son côté, Claire utilise une des modalités fréquentes des interactions dans ce genre de structure, que nous appelons « maraude », en patrouillant dans la salle à la fois de sa propre initiative, mais aussi au gré des sollicitations des élèves. Les modes d'intervention en « garçon de café », qui voient l'adulte de service se rendre auprès des élèves qui le hêlent en fonction de leurs besoins immédiats, ou en « file d'attente », par lesquels il convoque les élèves à son

bureau selon un ordre qu'il détermine seul, ne créent pas davantage de co-activité. Dans tous ces cas, c'est le hasard ou l'arbitraire de tel ou tel acteur qui se substitue à la logique issue de la situation d'apprentissage. C'est de fait le chercheur, assis à côté de l'élève au travail, qui se trouve avoir la meilleure vision sur ses difficultés et qui repère notamment l'obstacle épistémologique, classique chez une élève de 6^e, de la confusion entre reproduction et procréation qui tient Safia en échec pendant la totalité de la séance. Le dispositif adopté semble trop éloigné des nécessités d'un accompagnement qui s'assurerait de la progressivité et de la capitalisation de l'apprentissage. Il prive Safia des gains cognitifs attendus, empêche l'assistante d'avoir un rôle réellement pédagogique et ne permet pas à l'enseignant(e) d'avoir un retour qui l'inciterait peut-être à revenir, dans son cours, sur des difficultés de compréhension qui ne peuvent se manifester qu'au cours de la mise au travail de l'élève. Loin d'organiser un cadre commun d'activité nécessaire aux apprentissages (Brossard, 2004), la fiche rompt le nécessaire équilibre entre une présentation des savoirs qui, trop ésotérique, persuade les élèves que ne peuvent y accéder que ceux qui possèdent une qualité particulière (Bernstein, 1975) et une autre qui, trop proche de leur expérience immédiate, participe davantage à la création d'un intermédiaire social qu'à celle d'un milieu didactique. Elle organise un certain cadrage pédagogique qui privilégie le « discours horizontal » (Bernstein, 2007). Celui-ci se caractérise par le caractère local des interactions, son traitement segmenté des savoirs, son rattachement à des tâches particulières par opposition au « discours vertical » qui est celui d'un enseignement explicite centré sur des contenus disciplinaires. L'un et l'autre supposent des arrière-plans différents, car si le second renvoie à l'inscription des savoirs dans un ordre hiérarchique qui transcende la situation créée par l'aide aux devoirs, le premier recourt à des arguments qu'on pourrait qualifier de proximité. À l'image de la tentative de Claire d'expliquer la reproduction du vivant par allusion à la propre filiation de Safia, au risque, peut-être, d'alimenter sa propension à voir, dans les cellules de levure, des amoureux qui se font un bébé.

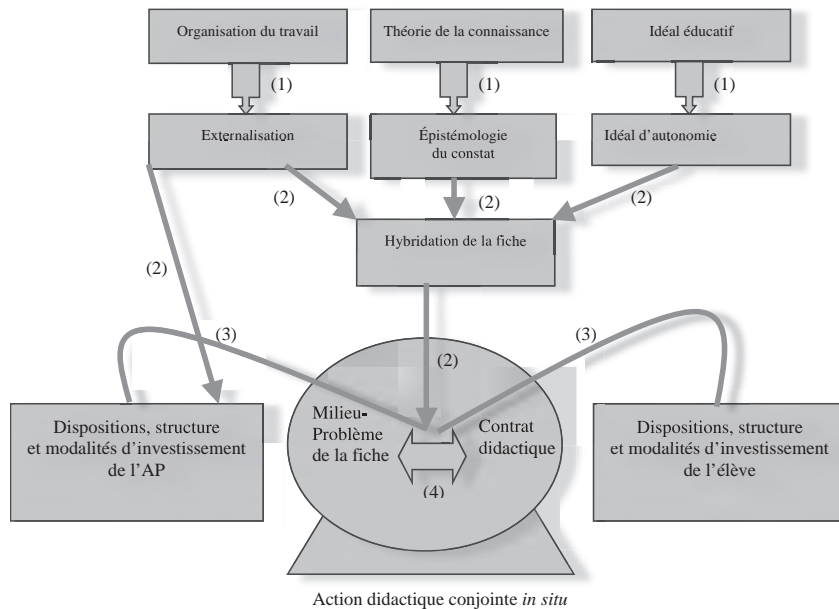
Une harmonisation progressive des registres et de leurs régimes

Comme indiqué précédemment, Safia tient, tout au long de la séance, une position basse dans la topogénèse, caractérisée par un grand déséquilibre entre sa propre passivité et l'activité de l'assistante qui monopolise l'initiative et la parole. Une analyse en termes de registres d'apprentissages, eux-mêmes organisés en régimes majeurs ou mineurs, peut éclairer ceci. Le mode proprement scolaire d'apprendre met en effet en jeu un registre

plutôt cognitif parce qu'il emprunte à la sphère savante ou aux apprentissages du quotidien; mais aussi un registre de l'identité symbolique qui voit dans l'élève un sujet épistémique ou un pair parmi ses pairs; enfin, un registre culturel qui émerge en la matière à des savoirs ou des pratiques plus ou moins « légitimes » ou « dominés » (Bautier & Rayou, 2013b). L'exigence cognitive de l'exercice proposé est manifestement celle de savoirs scientifiques exigeants qui supposent la maîtrise d'un réel reconstruit par les instruments du laboratoire et une réflexion générique sur les constituants du vivant. Sa composante culturelle ne semble pas essentielle car les objets à manipuler intellectuellement émergent strictement à la sphère académique. En revanche, l'identité symbolique du sujet interpellé comme individu (« recopie », « démontre », « précise ») est clairement celle du membre d'une communauté savante d'apprentissage introduite par un préliminaire en forme de « nul n'entre ici s'il n'est géomètre » (« vous devez savoir... », « vous devez connaître... »). Safia se tient manifestement dans les régimes d'engagement mineur de ces registres et conserve ainsi une position d'élève au sens minimaliste du terme. Mais d'où vient alors que l'assistante la conforte d'une certaine manière dans ce rôle et finisse par lui accorder le bénéfice d'une partie qui n'a pas pratiquement pas été jouée en termes d'apprentissages ?

Vraisemblablement de ce que les critères du bon comportement sont plus faciles à observer par les enseignants que ceux des apprentissages réussis. À tel point que, très fréquemment, ils attribuent à des problèmes comportementaux les difficultés à apprendre, ne se demandant pas si celles-ci ne s'expriment pas par des difficultés à se comporter convenablement dans l'enceinte scolaire (Bautier, 2003). Si l'identité symbolique de Safia n'est pas celle d'un sujet épistémique, elle se comporte cependant comme une élève loyale au long de la séance et requiert de l'assistante un effort de contrôle bien moins coûteux que celui qu'exigent certains groupes d'élèves qui, au même moment et dans le même lieu, mettent en danger la sérénité de la séance. Celle-ci est donc bien le théâtre d'une co-activité entre Safia et Claire mais sur le plus petit dénominateur commun des registres en jeu. Non parce que Claire ne tenterait pas de faire travailler Safia, mais parce qu'elle y échoue et se trouve, de fait, attirée dans la sphère de faible exigence de cette dernière. Après avoir essayé sans succès la « chiquenaude » méthodologique en rappelant que les devoirs doivent se faire en lien avec la leçon, elle tente une remédiation didactique. En vain également, d'une part parce que sa propre maîtrise du programme et des concepts biologiques en jeu est très précaire, d'autre part parce qu'elle ne peut repérer les

Figure 2. **Essai de mise au jour synoptique de la structure d'arrière-plans**



raisons du blocage de l'élève. La troisième et dernière posture qu'elle adopte, quelques minutes avant la fin de la séance, est alors une gratification teintée de compassion qui fait accord entre deux personnes qui se sont reconnues comme de bonne volonté (« T'es timide, ma poule ? Un peu ? C'est la fin de journée »), mais également une grande concession faite à la résistance passive de l'élève dont la logique d'acquiescement de la tâche se trouve validée (« En même temps, dis-toi que plus vite tu le fais, plus vite t'es tranquille »). L'aide fournie involontairement par Safia dans le maintien de l'ordre appelle chez Claire une stratégie d'adaptation par renoncement à certaines exigences cognitives (Rochex, 1995) et relève de la resocialisation professionnelle qui caractérise les écoles de la périphérie (van Zanten, 2013).

CONCLUSION

La complexité de la structure d'arrière-plans : l'activité épistémique et les affects

Nous l'avons vu, le contrat didactique constitue un arrière-plan organiquement lié à l'action ici-et-maintenant, en ce que celle-ci anime des ressources auxquelles le contrat donne leur forme et leur sens. Les analyses produites tentent d'expliquer comment et pourquoi le contrat, ici, n'est pas

efficace, et donc le milieu non productif. Elles peuvent le faire en plongeant la structure contractuelle dans d'autres arrière-plans qui font comprendre la nature des ressources ainsi mises en œuvre. La genèse socio-historique de l'institution des devoirs, la poussée anthropologique de la demande d'autonomie, la production de la fiche comme hybridation de logiques sociales et cognitives constituent ainsi autant de déterminations souterraines de l'action *in situ* dans la production de discontinuité. Nous avons tenté de décrire cette structure dans la figure 2.

La figure 2 peut être appréhendée de la manière suivante :

- les flèches (1) désignent la relation d'inclusion de la catégorie « inférieure » à la catégorie sous laquelle on peut la subsumer. Par exemple, l'idéal d'autonomie peut être considéré comme une spécification de l'idée éducation, etc. ;
- les flèches (2) désignent des explications qui identifient des relations quasi causales. Par exemple, l'externalisation explique certaines des dispositions de l'AP ;
- les flèches (3) désignent des explications qui identifient des relations liées aux raisons d'agir des personnes ;
- la flèche (4) désigne le processus d'équilibration contrat-milieu, processus que notre conceptualisation nous fait expliquer par des facteurs quasi causaux et par certaines sources d'action des personnes.

Nous avons intégré dans ce schéma un autre type d'arrière-plan dans l'aide aux devoirs, celui des habitudes constituées des élèves en difficulté (ce que nous appelons dans la figure 2 « Dispositions, structures et modalités d'investissement de l'élève »), qui devrait nous amener à dépasser une centration exclusivement cognitive : l'activité didactique se caractérise bien entendu par une structure épistémique, mais cette structure épistémique est elle-même entrelacée à une structure d'investissement qui peut la modeler. On peut ainsi faire l'hypothèse que, pour Safia, dans cette séance, le travail de devoirs ravive un système d'affects *délié* de la puissance d'agir que la compréhension et les savoirs peuvent activer. En termes spinozistes, selon la lecture de Deleuze (1978), on pourrait dire de ces élèves que l'activité didactique les rend *tristes*, au sens où, pour Spinoza selon Deleuze, « la tristesse c'est l'affect en tant qu'il enveloppe la diminution de la puissance d'agir » (Deleuze, 1978, p. 8). L'altération didactique, le fait que l'action didactique conjointe subsiste en perdant son sens épistémique, est ainsi co-occurrence à cette diminution de la puissance d'agir des personnes, des élèves certes, mais aussi des professeurs. Comment se construit cette mutuelle spécification entre structure épistémique et structure d'investissement (les affects) ? Il y a là, nous semble-t-il, un champ immense d'investigation pour la recherche, indissociablement épistémologique, théorique et méthodologique, ainsi que pour toute tentative de production de dispositifs didactiques.

Les devoirs et la forme scolaire : la question du temps

Le dispositif d'aide aux devoirs réunit les « orphelins de 16 h » selon une temporalité apparemment bien maîtrisée. Après le temps des cours, celui de la récréation, puis ceux de l'exercice et du retour chez soi. Les arrière-plans nécessaires aux apprentissages sont censés obéir à cette étiquette et se déplacer au gré des séquences. Cette version des faits, solidaire de la croyance selon laquelle le temps des horloges produirait le temps des savoirs (Chopin, 2011), est cependant très fragile. Car l'incertitude de contrat qui sous-tend la séance observée procède, malgré le rôle unificateur supposé de la fiche de devoir, d'une incapacité des protagonistes à effectuer un lien entre des connaissances en principe acquises et l'exercice proposé.

Les approches sociologique et didactique se combinent ici pour proposer des clés de lecture. Elles permettent d'éclairer les constats nombreux de venue à obsolescence d'une forme scolaire pensée comme forme sociale géné-

rale des apprentissages (Vincent, 1994), présente en puissance dès le XVII^e siècle (Chevallard & Mercier, 1987) et historiquement déclinée par l'école républicaine (Maulini & Perrenoud, 2005) selon une temporalité des apprentissages et une standardisation destinées à régler les questions d'intégration et de justice. Mais, du fait des modifications du rôle du savoir et de l'école dans la société, de la nature des publics fréquentant plus nombreux et plus longtemps l'école, des changements curriculaires promouvant un sujet sans cesse plus autonome pour l'atteinte de savoirs virtuellement plus « exigeants », ce modèle est devenu inadéquat. Il induit une division, voire une sous-traitance du travail (Kakpo, 2012) qui ne correspond pas aux conditions de vie d'élèves qui ne sont plus des « héritiers » et qui doivent faire eux-mêmes le lien entre des normes scolaires et non scolaires de socialisation souvent très éloignées. Pour reconnaître et développer leur puissance d'agir, il semble nécessaire de leur faire faire des gammes sans perdre de vue l'accès aux œuvres de l'humanité. Faute de quoi les adultes se réfugieront encore dans des stratégies occupationnelles (Woods, 1977) et les élèves dans un métier du pauvre (Perrenoud, 1994) pour mimer, sans bénéfice mutuel, les gestes de l'étude.

Registres et transposition

Mimer les gestes de l'étude, vivre une activité épistémique simulacre, stagner dans les régimes mineurs d'apprentissage, ces descripteurs attestent probablement d'un problème majeur de la forme scolaire classique, dont l'aide aux devoirs témoigne en creux : les activités d'apprentissage sont insuffisamment nourries par les pratiques de savoir socialement constituées et socialement vives.

Il y a à cela, pourrait-on dire, des raisons intrinsèques à l'enseignement et des raisons intrinsèques à l'apprentissage. Intrinsèques à l'enseignement, si le processus de transposition didactique ne travaille pas explicitement ce nourrissage de l'apprentissage par les pratiques de savoir. Intrinsèques à l'apprentissage, si l'effort d'institution d'un usage épistémiquement dense des savoirs transmis néglige de penser, dans le processus de transposition, la question des registres épistémiques nécessaires à cet usage et l'inégale disposition des élèves à les investir. Enseignement et apprentissage doivent ainsi se lier organiquement dans l'installation des élèves au sein d'un *régime d'enquête* de première main, qu'ils ne peuvent faire vivre isolément de l'activité du professeur, nécessaire pour permettre l'intense travail du savoir.

Satisfaire à la production d'une action didactique conjointe dont la fin consiste à rendre les élèves capables

d'user du savoir en tant qu'augmentation de la puissance d'agir nécessite ainsi, selon nous, de penser indissociablement une didactique sociologique de la connaissance et une sociologie didactique des dispositions.

Aide aux devoirs et construction de la forme scolaire

L'approche proposée a selon nous pour intérêt de dépasser la fausse alternative entre la fermeture de l'école sur elle-même ou, au contraire, sa dilution dans le reste de la société. Ni l'une ni l'autre ne sont en effet en mesure d'assurer une vie des savoirs auprès d'élèves pour qui la façon scolaire d'apprendre n'est pas une évidence.

Une variation imaginaire peut alors suggérer ce à quoi pourrait ressembler une forme scolaire qui, tout en conservant la spécificité des modes d'enseigner et d'apprendre qui la caractérise, serait le conteneur adapté aux profils des élèves d'aujourd'hui, en particulier aux plus en difficultés d'entre eux. Elle se caractériserait notamment par un effort de ré-articulation des espaces et des temps de l'apprentissage qui irait au-delà de l'unité que sont censés garantir des dispositifs comme ceux de l'aide aux devoirs dans l'établissement. Elle se centrerait ainsi sur la mise en continuité de l'expérience des élèves (Dewey, 1993 ; Wickman, 2012). À quoi sert-il de s'exercer dans les lieux de l'école et dans des temps contigus si l'essentiel de ce qui s'y passe n'est pas

manifestement inséré dans une boucle didactique dont les différents composants signifient aux élèves qu'ils travaillent le générique à travers le spécifique et qui permette à l'ensemble des adultes de multiplier et de coordonner leurs points de vue sur les élèves en train d'apprendre ? L'étude entreprise dans cet article pourrait ainsi entrer en consonance avec les divers travaux qui montrent que la forme scolaire d'une école démocratique devrait sans doute, davantage qu'elle ne le fait, faire que ce qui est nécessaire pour réussir à l'école soit essentiellement appris à l'école. Un éclairage sociologique peut aider à mieux voir ce qui, dans les dispositifs censés le permettre, relève davantage de l'accord entre adultes sur la place légitime de chacun que de l'attention au développement réel des élèves. Une entrée didactique peut, de son côté, préciser la nature des compétences à posséder chez ceux qui veulent aider aux devoirs, les situations types qui peuvent faire l'objet d'exercices formateurs ou encore la part des « savoir que » et des « savoir comment » (Ryle, 1949) supposés par l'activité de plus en plus autonome attendue des élèves.

Patrick Rayou

patrick.rayou@univ-paris8.fr

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, CIRCEFT-ESCOL

Gérard Sensevy

gerard.sensevy@espe-bretagne.fr

ESPE de Bretagne, CREAD

NOTES

1 Cet article est une version retravaillée d'une communication commune faite lors du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », organisé par la Haute école pédagogique de Vaud (Lausanne), les 13 et 14 septembre 2012.

2 Comme le montrent notamment les travaux de Bernard Sarrazy (1995, 2002) et son effort fructueux pour utiliser la notion d'arrière-plan dans l'étude de l'action didactique.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
BAUTIER É. (2003). « Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours ». *Ville-École-Intégration*, n° 132, p. 30-45.
BAUTIER É. & RAYOU P. (2013a). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
BAUTIER É. & RAYOU P. (2013b). « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ». *Éducation et didactique*, vol. 7, n° 2.
BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.

BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'université Laval.
BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit.
BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'université Laval.
BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
BOURDIEU P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éd. de Minuit.
BROSSARD M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de*

- recherches en éducation. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CASTEL R. & HAROCHE C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.
- CHEVALARD Y. & MERCIER A. (1987). *Notes sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : IREM.
- CHOPIN M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- COQUIDÉ M. (2000). *Le rapport expérimental au vivant*. Mémoire pour l'Habilitation à diriger des recherches, sciences de l'éducation, École normale supérieure de Cachan.
- DELEUZE G. (1978). *Cours sur Spinoza, 24 janvier 1978*. En ligne : <<http://www.webdeleuze.com/php/sommaire.html>> (consulté le 15 avril 2015).
- DEWEY J. (1993). *Logique. Théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- ELIAS N. (1993). *Qu'est-ce que la sociologie*. Paris : Pocket.
- FLECK L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles lettres.
- GIORDAN A. & HOST V. (1987). *Histoire de la biologie*. Paris : Lavoisier.
- GLASMAN D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- GOFFMAN E. (1970). *Strategic interaction*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- JOHSUA S. & FÉLIX C. (2002). « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 89-97.
- KAHN S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- KAKPO S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (2001). « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire ; entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 151-161.
- LEUTENEGGER F. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2002). « Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 8, p. 73-86.
- MAULINI O. & PERRENOUD P. (2005). « La forme scolaire : permanence et évolutions ». In O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, p. 147-168.
- ORANGE C. (2005). « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n° 38(3), p. 69-93.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris : Enquête-EHESS.
- PERRENOUD P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- QUINE W.V. O. (2004). *Du point de vue logique : neuf essais logico-philosophiques*. Paris : Vrin.
- RAYOU P. (2000). « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct ». In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Paris : INRP ; Bruxelles : De Boeck, p. 245-274.
- RAYOU P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RAYOU P. & REICHSTADT J. (2009). « Des différenciations ». In P. Rayou (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 147-161.
- RILHAC P. (2007). « Actions de l'élève et milieux didactiques : la notion de "surassujettissement" ». *Carrefours de l'éducation*, n° 2, p. 159-182.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RYLE G. (1949). *The concept of mind*. Londres : Hutchinson's University Library.
- SARRAZY B. (1995). « Le contrat didactique ». *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 85-118.
- SARRAZY B. (2002). « Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques ». *Educational Studies in Mathematics*, n° 49(1), p. 89-117.
- SAVOIE P. (2003). « L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu ». *Éducation et formation*, n° 65, p. 127-133.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Genève.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1988). « Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique ». *Interactions didactiques*, n° 9, p. 67-81.
- SENSEVY G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». In G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.
- SENSEVY G. (2008). « Didactique comparée ». In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 133-136.
- SENSEVY G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TRAUTWEIN U. & KOLLER O. (2003). « The Relationship between homework and achievement ». *Educational Psychology Review*, n° 15-2, p. 115-145.
- VINCENT G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

WICKMAN P.-O. (2012). *L'expérience esthétique dans l'enseignement des sciences*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

WITTGENSTEIN L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

WOODS P. (1977) Les stratégies de survie des enseignants. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : De Boeck ; INRP.

van ZANTEN A. (2013). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.