

Fiche informative sur l'action

La posture d'aide du maître et la lisibilité des démarches et dispositifs d'aide au service de l'intégration de l'aide aux élèves dans le quotidien de la classe

Académie de Nancy-Metz

Établissement scolaire

École primaire
L'Écho
54 740 BENNEY

ZEP : non

Téléphone, télécopie: 03 83 25 58 97

Mél de l'école : ce.0540233k@ac-nancy-metz.fr

Coordonnées d'une personne contact : Benoît Stephan

Classes concernées

Deux classes : CE1-CE2 / CM1-CM2 ; deux enseignants : Benoît Stephan et Aline Bachmann

Accompagnateurs : Françoise Jean et Jean-Paul Vaubourg (IUFM de Lorraine)

Date de l'écrit : juillet 2006

Axe du Programme Académique de Recherche et d'Innovation : Axe 3 - Didactiques disciplinaires et prise de sens des savoirs

Résumé

Il s'agit de penser l'aide au quotidien pour une intégration dans les routines de classes :

- Comment rendre lisible l'utilité de l'aide et l'aide elle-même pour chacun des acteurs (élèves et enseignants) ?
- Comment articuler les aides avec la vie de la classe ?
- Quels indicateurs d'efficacité de l'aide repérons-nous ?
- Quels critères de pertinence entre difficulté repérée, type d'aide et nature de la réponse proposés ?

Une nécessité : assurer la lisibilité de l'aide. L'aide est bien comprise des élèves grâce à un travail en amont sur le plan de la lisibilité : clarté dans l'emploi du temps, clarté dans les consignes de travail, cahier d'autonomie...

Le travail de la recherche a consisté à clarifier les pratiques d'aide existantes et à en expérimenter de nouvelles : temps d'aide quotidien, entraide inter-classe, atelier d'aide le mardi, corrections individualisées, travail en autonomie, groupes de niveaux et de besoins, aide en direct, aide via la conception des activités et, particulièrement développé, tutorat entre élèves dans la classe et inter-classes.

Quelques questions au cœur de la réflexion : quelles articulations programme / mise en situation de réussite des élèves et enseignement disciplinaire / activités transversales d'aide ? Quel profit tirent des moments d'aide les bons élèves ? Quelle est l'efficacité de l'aide aux élèves en difficulté lourde ?

Mots-clés

Aide à l'élève ; Métier d'élève

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
École élémentaire	Diversification pédagogique Individualisation PPAP - Tutorat	Difficulté scolaire Parents, École	Indifférent

Programme Académique de Recherche et d'Innovation

La posture d'aide du maître et la lisibilité des démarches et dispositifs d'aide au service de l'intégration de l'aide aux élèves dans le quotidien de la classe

Rapport final

Juin 2006

**Aline Bachmann
Françoise Jean
Benoît Stephan
Jean-Paul Vaubourg**

SOMMAIRE

I – Contexte	4
II – Problématique et méthodologie	4
III – L'aide au quotidien : pratique ordinaire en fin de recherche	8
1) Une classe ordinaire	8
2) Alors, où se cache l'aide ?	8
a) Avant la classe	8
b) Pendant la classe	9
3) Que fait le maître ?	9
a) En préparant sa journée de travail	9
b) Pendant la classe	11
4) L'organisation dans la durée	12
IV – Regards sur l'action	13
1) Le tutorat hebdomadaire	13
a) Présentation générale	13
b) Les avantages de ce dispositif	15
c) Les limites de ce dispositif	18
2) Difficultés et conditions facilitantes	20
a) Difficultés	20
b) Conditions facilitantes	24
3) Quelques questions récurrentes	25
a) Continuité ou rupture ?	25
b) Les élèves « multi-aidés »	26
c) Aide préparée ou improvisée ?	26
d) Allègements (PPAP)	27
e) L'inappétence scolaire	27
4) Perspectives dans l'école	28
a) Agir sans le PARI	28
b) Transposer	28
c) Évoluer	28
V – Regard sur la recherche	29
1) Principes	29
2) La lisibilité des aides pour les élèves	29
3) L'articulation des aides avec la vie de la classe	33
4) L'efficacité de l'aide	35
5) Pertinence de l'aide apportée	36
6) Métier d'élève – Métier d'enseignant	40
VI – Transfert	46
VII – Conclusion	48
TABLE DES ANNEXES	50

I – Contexte

Cette recherche du PARI (Programme Académique de Recherche et d'Innovation) concerne deux classes de l'école de Benney, CE1-CE2 et CM1-CM2, en milieu rural. Nous avons donc travaillé avec des élèves scolarisés de la fin du cycle 2 à la fin du cycle 3. Les deux enseignants sont Benoît Stephan, directeur de l'école, en charge de la classe de CE, et Aline Bachmann, en charge de la classe de CM.

Le début de la recherche PARI a coïncidé avec les réflexions du groupe DDAI (Démarches et Dispositifs d'Aide Individualisée), mis en place à l'IUFM, qui a travaillé pendant 4 ans sur la problématique de l'aide aux élèves. Les accompagnateurs appartiennent à ce groupe.

Les deux enseignants utilisaient, avant que la recherche commence, des modalités d'aide aux élèves particulières (cahier d'autonomie, aide via les corrections sur cahiers, groupes de niveaux et de besoins, aide en direct). Au départ, la recherche PARI a été l'occasion de faire le point sur ces différentes modalités ; la première année (2002-2003), réservée à la mise en place de l'action, a ainsi permis d'en faire l'inventaire, de recueillir quelques données (observations dans la classe, interviews d'élèves...) et de construire une première problématique, aboutissant à l'élaboration d'un protocole de travail pour la première année d'expérimentation (2003-2004).

Cette expérimentation s'est poursuivie pendant l'année 2004-2005, avec de nouveaux recueils de données, des journées de formation, l'écriture de bilans intermédiaires, des approfondissements théoriques à partir de lectures proposées par les accompagnateurs, la participation du directeur, en tant que stagiaire mais aussi pour témoigner, à des moments de formation initiale et continue ainsi que la participation des deux enseignants au colloque du PARI qui s'est tenu à l'IUFM de Lorraine en mai 2005.

Il est à noter qu'à trois reprises pendant ces quatre années, Madame Bachmann a été remplacée pour une longue période et que le travail sur l'aide aux élèves s'est poursuivi avec les enseignants qui ont eu sa classe en charge, ce qui donnera une orientation sur le transfert possible des résultats de la réflexion.

II – Problématique et méthodologie

A l'issue de l'année exploratoire, l'orientation de notre recherche s'est précisée : notre intention est de réussir à penser **l'aide au quotidien pour l'intégrer dans les routines de la classe**.

Quatre pôles de questionnement ont émergé :

- Comment rendre **lisible** l'utilité de l'aide et l'aide elle-même pour chacun des acteurs (élèves et enseignants) ?
- Comment articuler les aides avec la vie de la classe ? **Articulation** diachronique (avant la classe, pendant la classe, après la classe) et synchronique (d'une part entre la classe et les dispositifs et d'autre part entre les activités d'aide et les programmes officiels).
- Quels indicateurs d'**efficacité** ou de non efficacité de l'aide repérons-nous ?
- Existe-t-il des critères de **pertinence** entre le type d'aide proposé, la difficulté repérée et la nature de la réponse envisagée ?

Ces questions nous ont donc fourni quatre axes de réflexion, selon lesquels ont été organisés les recueils de données, les expérimentations, les réflexions et les approfondissements théoriques.

Cette réflexion s'est nourrie du

- **la posture d'aide met en jeu des connaissances**, car elle s'appuie sur des savoirs professionnels et théoriques qui, encore une fois, appartiennent au métier même d'enseignant. Cependant, les connaissances doivent sans doute être plus approfondies, ou différentes, si elles sont mises en jeu dans une situation d'aide à l'élève. Lorsque la situation pédagogique, relationnelle et didactique ne pose aucun problème, elle nécessite que l'enseignant mobilise un savoir particulier, habituellement mis en œuvre. En revanche, à notion identique, à niveau de classe identique, à difficulté cognitive prévisible identique, les connaissances nécessaires de l'enseignant seront augmentées dans une situation d'aide.

Apporter une aide efficace aux élèves, c'est déjà pour l'enseignant trouver ce qu'il peut changer dans toutes les variables de la situation qui a créé la difficulté. La nécessité et le souhait de réussir là où un premier apprentissage / enseignement a échoué impose une réflexion sur la communication à mettre en place avec le(s) élève(s) concerné(s), sur l'apprentissage lui-même et, donc sur la didactique de la notion en jeu. Ces connaissances concernant la communication, l'apprentissage et la didactique disciplinaire sont évidemment nécessaires à tout enseignant et sont à mobiliser pour tout acte d'enseignement. Sans doute le sont-elles néanmoins encore davantage dans une action d'aide aux élèves en difficulté et sans doute est-ce là qu'il faut le plus percevoir, et combattre peut-être, l'« *illusion de l'improvisation* » repérée par Bourdieu.⁸

Lorsque commence la recherche PARI, c'est en appui sur ces concepts mis à jour dans la réflexion du groupe DDAI que nous construisons le questionnement initial. Ainsi, au cours de notre recherche, nous sommes conduits à interroger les pratiques d'aide existantes (cahier d'autonomie, groupes de besoins et de niveaux...), à mettre en place des expérimentations sur d'autres pratiques permettant la prise en compte de la question de l'aide dès la conception des activités (réflexion sur la compréhension de lecture et les problèmes ouverts, par exemple), à approfondir certaines de ces pratiques (tutorat inter classe et dans la classe), à mettre en lien ces activités et démarches d'aide pour qu'elles dépassent les dispositifs organisés et participent à la lisibilité de l'aide pour les élèves.

Au fil des 4 années de la recherche, la problématique de la recherche évolue⁹ : l'intégration dans la classe et le souci de travailler de nombreuses modalités d'aide conduisent à ne pas restreindre ce travail aux élèves en difficulté. Ils en sont certes les premiers bénéficiaires, mais, d'une part tous les élèves sont concernés, d'autre part tous en bénéficient par l'augmentation de la lisibilité, l'évolution de la conception des séquences et la réflexion didactique des enseignants.

De plus, par l'intégration de l'aide dans le quotidien de la classe, par la réflexion didactique en amont des activités de classe, par le développement de la posture d'aide, les enseignants peuvent aider les élèves, non pas uniquement dans des dispositifs mis en place, spécifiquement, presque à la marge et pour les seuls élèves repérés avec les évaluations nationales d'entrée en CE1 ou CE2, mais également en faisant leur cette idée de Philippe Perrenoud : « *Différencier c'est aussi tenter de maîtriser la façon dont on module la distance* »¹⁰ : aider les élèves en difficulté ne consiste pas à, seulement, faire passer régulièrement des évaluations aux élèves pour repérer des manques puis construire des activités de remédiation qui reprennent les notions mal acquises sans s'interroger sur

⁸ Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, 1980

⁹ Cette évolution est matérialisée par les différentes versions du titre lui-même, que nous avons été amenés à donner à notre recherche à l'occasion des communications officielles (rapport d'étape, colloque de mai 2005,...) ou des divers écrits de travail que nous produisons (CR de réunions, rapports intermédiaires...) : au départ « *Posture d'aide et lisibilité des démarches et dispositifs d'aide : vers la modification du rapport au savoir des élèves* » (signature du contrat, juin 2002), il est successivement devenu « *Modification du rapport au savoir des élèves en difficulté par un travail sur la posture d'aide du maître et la lisibilité des démarches et dispositifs d'aide* » (rapport d'étape juin 2004), puis « *Une recherche participative : de l'aide aux élèves vers la posture d'aide de l'enseignant* » (présentation en plénière au colloque PARI, mai 2005) et enfin « *La posture d'aide du maître et la lisibilité des démarches et dispositifs d'aide au service de l'intégration de l'aide aux élèves dans le quotidien de la classe.* » (rapport final, juillet 2006)

¹⁰ Philippe PERRENOUD, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, ESF 1997.

les fondements didactiques de leur élaboration et en comptant simplement sur la situation de reprise en petit groupe par l'enseignant pour surmonter la difficulté ; aider les élèves en maîtrisant « *la façon dont on module la distance* », c'est bien aussi, et surtout peut-être, intégrer la dimension de l'aide aux élèves dès la conception des activités par une réflexion didactique approfondie et ne donc pas maintenir en permanence la même distance entre activité collective de découverte d'une nouvelle notion, exercices d'entraînement, évaluation, reprise avec certains élèves... Cette distance peut varier : on peut changer, pour certains, la façon d'aborder une notion, on peut, pour d'autres, envisager une aide a priori et donc avant le travail proprement dit sur la notion, on peut, dans d'autres cas encore, faire appel à du tutorat entre pairs de la même classe ou d'une autre classe ; on peut, encore, utiliser la modalité du cahier d'autonomie pour contourner ou affronter une difficulté ; on peut, de même, utiliser les moments de correction et reprise en classe des travaux des élèves...

On voit que l'enseignant dispose d'un grand nombre de modalités d'aide aux élèves, et que la posture d'aide, qui se confond ici, avec l'expertise professionnelle enseignante, consiste en la connaissance de ces modalités et en la capacité à les choisir et utiliser de façon pertinente.

En fin de parcours, nous arrivons à une réflexion sur l'intégration totale de l'aide par anticipation, qui, présente dans une pratique d'enseignant, serait un indicateur d'une vraie posture d'aide.

Méthodologie

La méthodologie doit être adaptée ; en effet, plusieurs réflexions rompent avec la pratique habituelle des enseignants et, de plus, le travail engage la tâche entière de l'enseignant, notamment la réflexion en amont de la classe, lors de la préparation. Nous testons donc des dispositifs et modalités d'aide progressivement. Nous utilisons la vidéo et l'observation en classe avec prudence, en tenant compte de la difficulté de cette intrusion.

Les recueils de données ont lieu dans les deux classes, répartis sur 3 ans et concernent donc la fin du cycle 2 et l'ensemble du cycle 3 ; ces recueils prennent plusieurs formes :

- la vidéo lors de 7 moments institutionnalisés d'aide et pendant des moments de classe hors dispositifs d'aide, pour travailler sur ce que nous avons nommé « l'aide en direct »
- des entretiens individuels avec les élèves
- des discussions en petits groupes avec les élèves
- des discussions en classes entières
- des questionnaires individuels écrits donnés aux élèves
- les prises de notes des enseignants au fil de la classe
- des observations d'activités de classe par les accompagnateurs
- la prise en main par ceux-ci de la classe pour laisser les enseignants observer...

Indépendamment des réflexions, essentielles, concernant le corpus, la cohorte, la durée de l'expérimentation, plusieurs questions se posent pendant notre travail :

- la question de la fonction des données : ainsi les questionnaires permettent de rechercher une trace de la lisibilité et de l'efficacité des aides ; les films sont des outils de travail (par la préparation des séquences à filmer, par l'analyse des échanges chez les élèves et de pratiques pour les enseignants) ; d'autres outils ont pour but de relever des résultats de nos actions ;

- la question du traitement des données recueillies : tout le matériau recueilli n'est pas exploité de façon exhaustive. Cependant, en début de 4^{ème} année, nous filmons à nouveau dans les deux classes de l'école, avec l'idée de produire un document réutilisable pour tout type de formation de premier degré (disciplinaire, transdisciplinaire, de cycle, initiale, continue), sous la forme d'un DVD permettant un accès direct aux différentes modalités d'aide ou une lecture en continu pour comprendre la logique générale de l'intégration de l'aide à la pratique de la classe.

III – L'aide au quotidien : pratique ordinaire en fin de recherche

1) Une classe ordinaire

Nos classes, où les aides se déroulent telles que décrites dans ces pages, n'offrent aucune configuration particulière.

- Les schémas d'enseignement sont classiques :

découverte → leçon → application, entraînement → évaluation → remédiation le cas échéant.

- Le plan de travail est mis en place par le maître (quand il est question d'*autonomie* des élèves, elle ne concerne évidemment pas cet aspect) : les programmes ou progressions sont classiquement établis en maths, ORL, histoire, anglais...

Le choix des activités : lecture, problèmes, arts plastiques est également du ressort du maître.

- L'agencement de la classe n'a rien de particulier : tables face au tableau, travail en groupe possible mais minoritaire.

Là encore, la terminologie ne doit pas induire en erreur : quand il est question de groupes (de besoins, de niveaux), cela ne signifie pas (automatiquement) groupes autonomes avec des consignes, et encore moins toute la classe agencée en groupes, mais généralement : quelques élèves sont regroupés ; le reste de la classe travaille par écrit d'après des consignes préalables.

Voir exemples concrets ci-dessous : « pendant la classe, pendant les séquences »

- Le déroulement de la journée, dans son ensemble, est très ordinaire : accueil, distribution des cahiers et travail écrit, puis leçon(s), corrections...

- Les supports employés sont connus pour l'essentiel : cahier du jour, classeur pour les leçons, cahier de français...

2) Alors, où se cache l'aide ?

Question évidemment mal posée : l'aide ne se cache pas (elle n'est surtout pas cachée aux élèves !), elle est simplement, et sauf exception, fondue dans les activités.

Commençons par l'exception : un temps dit « banalisé » d'aide, fixé à 30 min le mardi après-midi, pendant lequel les élèves font essentiellement de l'aide par tutorat ; auquel s'ajoute, le lundi soir, pendant 5 à 10 min, un temps de « prise de commande » dans chaque classe, au cours duquel le maître note toutes les demandes d'aide que lui adressent les élèves : (*voir annexe 1, fiche « tutorat sur temps banalisé, éventuellement inter-classes »*).

Le choix de banaliser un temps d'aide nous permet de regarder comment celle-ci se déroule, de l'analyser et de la modifier, soit pour l'améliorer, soit pour prévenir ou corriger des dérives (*voir annexe 1, fiche « tutorat sur temps banalisé, éventuellement inter-classes »*).

Pour le reste, les aides, telles que décrites dans les *fiches pratiques de l'annexe 1*, ont vocation à s'intégrer au fonctionnement de la classe.

a) Avant la classe

- Aide par la préparation des leçons (*voir annexe 1, fiche « l'aide via la conception des activités »*)
- Aide par les corrections (*voir annexe 1, fiche « l'aide via les corrections*), de deux façons :
 - à le signalement des erreurs, qui aide l'élève à trouver la réponse juste ;
 - à les indications (codage, conseils, mention « revoir avec aide ») qui facilitent son propre travail de correction.

b) Pendant la classe

Dans les temps de travail écrit, matin et après-midi

L'élève peut demander de l'aide, soit directement au maître (le matin, nous nous réservons un temps prévu pour ne « rien » faire, donc être à la disposition de chacun lors des travaux écrits ; soit en s'inscrivant au tableau sur la feuille d'aide. Dès lors c'est l'enseignant qui décide :

- du bien-fondé de cette demande,
- des modalités de son exécution (*voir annexe 1, fiche « tutorat sur temps banalisé, éventuellement inter-classes »*),
- de son exécution, immédiate ou, si le temps restant ne le permet pas, différée.

Dans les séquences d'apprentissage, d'entraînement, de lecture, (classe « ordinaire »)

L'enseignant répartit ses élèves, en fonction des circonstances (*pertinence*), en groupes,

- **groupe classe entier** : tous les élèves ont la même tâche, ou apprennent les mêmes notions, mais la quantité de travail demandée varie selon les rythmes de travail ;
- **groupe de besoin**, le reste de la classe étant en travail autonome ;
- **groupes de niveaux** (*voir annexe 1, fiche « groupes de niveaux »*), l'enseignant prend un groupe en particulier, ou passe d'un groupe à l'autre, avec généralement une priorité donnée au groupe le plus faible.

A tout moment

L'aide « en direct », (*voir annexe 1, fiche « Aide en direct »*) telle que chaque enseignant la pratique, consciemment ou pas, consiste à répondre à toute demande d'élève, en estimant, de façon immédiate :

- le degré de pertinence de la question,
- la meilleure réponse possible,
- le rapport perturbation de la classe/intérêt de l'aide.

En pratique, nous pouvons identifier, sous ce vocable :

Les renvois (à un livre, à la consigne écrite...)

L'aiguillage vers une ressource : dictionnaire, affiche...

La résolution d'un problème pratique (matériel, dispute, envie pressante...)

La réponse directe, par le maître, à une question

La réponse indirecte à une question : attendre une réponse différée, se passer d'une réponse superflue (ce qui est différent d'un refus de répondre), ou expliciter, reformuler la question.

3) Que fait le maître ?

Reprenons ce qui vient d'être vu, sous l'angle de « que fait l'enseignant pour aider les élèves ? ».

a) En préparant sa journée de travail

Il choisit, pour chaque matière, ou chaque séquence, quelle sera la façon la plus appropriée d'organiser les activités :

- pour une activité de contrôle, d'écoute (au sens de : écouter un exposé, une lecture, de la musique...) ou d'apprentissage, il jugera préférable de garder le groupe classe entier. Pour un apprentissage, et s'agissant en l'occurrence de cours double, les élèves sont tous regroupés, le programme du cycle s'y prêtant, ou scindés en deux : leçon du jour « réservée » aux CM2, par exemple. Il n'y a pas là d'aide, en tout cas rien à PREVOIR en ce domaine (cela ne dispensera pas

l'enseignant de pratiquer *l'aide en direct*, mais cela sera sans influence sur la préparation ni sur le déroulement de la séance).

- par contre, dans la phase écrite qui suit généralement la leçon, les tâches pourront différer, en quantité ou en difficulté (*voir annexe 1, fiche « groupes de niveaux »*).

Il est tout à fait possible de prévoir cette différenciation pendant la préparation de la classe.

- pour une activité d'entretien comme le calcul mental, il préférera ces *groupes de niveaux*, pour que chaque élève travaille immédiatement à son meilleur « rendement » : il faut donc préparer autant de tâches qu'il y a de groupes ; cela peut consister à simplement jouer sur le volume de l'exercice.

- pour les temps de correction, travaux écrits, travaux autonomes,... il tâchera, autant que possible, d'estimer :

à quels élèves seront dans quelle activité,

à quels travaux confier à ceux qui n'ont pas besoin d'aide,

à quelles formes d'aide seront les plus appropriées, directe, du maître à l'élève individuellement ; via un *tuteur* (ce qui suppose un minimum de temps) ; ou, si plusieurs élèves ont la même difficulté, en constituant un éphémère groupe de besoin (qu'on pourrait aussi bien nommer groupe de correction).

Tout ceci se fait de façon très empirique, pendant les corrections.

Evidemment, il est plus simple de *corriger* en dehors de la présence des élèves, sauf si un temps de va-et-vient entre le travail de l'élève et le regard du maître est jugé utile.

L'essentiel des corrections se faisant donc en différé, cela permet à l'enseignant, non seulement d'y placer toutes les indications utiles pour aider les élèves à SE CORRIGER le lendemain, ce qui demande un temps non négligeable, mais également à prévoir, organiser, ou modifier sa journée de classe en fonction de ce qu'il aura vu dans les cahiers.

Prenons un exemple concret : le lundi, ma leçon de mathématiques des CE2 porte sur les partages. L'exercice d'application, réalisé le jour même, montre que trois élèves n'ont pas compris comment procéder.

Je dispose, pour régler ce problème, de la palette suivante de réponses :

- revoir, avec l'ensemble des CE2, la même notion le mardi ;

- décider de consacrer, le mardi de 8h40 à 9h, pendant les travaux écrits, 15 mn à m'occuper de ce mini-groupe de besoin ;

- les inscrire sur la feuille d'aide, et faire appel à des tuteurs le mardi matin dans ce même temps, choisis parmi les CE2 qui ont réussi ou parmi les CM1 à titre d'experts, pour les aider à corriger leur travail ;

- choisir cette formule, mais demander aux tuteurs de faire un travail d'entraînement, sur le cahier d'aide ;

- différer, jusqu'au temps banalisé du mardi après-midi, ce travail tuteur-tutoré, pour qu'ils disposent de plus de temps ;

- lors de la leçon de maths du mardi matin, scinder en deux les CE2, donner à ceux qui ont réussi la veille un travail d'entraînement sur les partages, et retravailler avec le *groupe de besoin* cette notion.

Pour trouver la formule la plus pertinente, les critères sont multiples

- Combien d'élèves sont concernés ? Est-ce « rentable » de constituer un groupe ?

Dans l'exemple ci-dessus, trois me semble un minimum.

- Quelle est la nature de la difficulté ? Est-ce de la compétence d'un autre élève d'y remédier, ou faut-il réserver ce travail très précis au maître ?
Dans l'exemple, il est sans doute préférable que je sois là pour reformuler des explications ; mais il peut aussi être intéressant de voir comment les autres CE2 réussiraient à aider leurs pairs, si je peux « tendre l'oreille » et comprendre leur façon de faire.
- Quelle est la durée probable de l'aide nécessaire ? Est-ce possible de la faire « tenir » dans les travaux écrits du matin, quand d'autres élèves m'appelleront pour de l'aide en direct, ou vaut-il mieux y consacrer le temps d'une leçon (quitte à « décaler » ma progression d'une journée, si je suis précis à ce point).
- Faut-il répondre « à chaud » ou peut-on laisser passer quelques jours, jusqu'au temps banalisé du mardi ? Dans mon exemple, cela ne change pas grand'chose, mais une notion mal comprise un jeudi ne gagne pas toujours à attendre cinq jours pour être ré expliquée.

Selon la réponse que je choisis, je serai amené à modifier – ou non – le déroulement de ma journée du mardi (tout en respectant l'emploi du temps).

Il est donc intéressant de corriger les travaux des élèves AVANT de prévoir trop précisément les tâches du lendemain.

b) Pendant la classe

Paradoxalement, la gestion de la journée est relativement simple, au regard de tout ce qui vient d'être vu.

- Le temps de travaux écrits du matin doit être suffisamment fourni pour qu'aucun élève n'y perde son temps ; le *travail en autonomie* est une bonne réponse (voir annexe 1, fiche « travail en autonomie »).

- L'affichage systématique des travaux à faire (travail en retard, corrections, aide, travail supplémentaire possible), avec si nécessaire la liste des élèves concernés, et l'ordre de priorité des tâches, évite aux distraits, voire aux « hésitants de l'effort », de se perdre ; il aide l'enseignant à gérer la classe en contrôlant, d'un bref coup d'œil, qui doit faire quoi ; il permet de récapituler, en fin de séance, qui a fini, et quels travaux restent en suspens, ce qui permet :

- à d'arrêter les travaux, mêmes inachevés, pour respecter l'horaire,
- à de rendre *lisible*, pour les élèves, l'endroit où ils en sont dans les tâches écrites.

- Les temps d'apprentissage, leçons, lecture,... se déroulent sans difficulté puisque les éventuels *groupes* et la possible différenciation des tâches ont été prévus.

- Les temps d'entraînement (orthographe, calcul mental,...) et d'exercices d'application se déroulent semblablement ; il est possible d'y admettre des activités « décrochées », et notamment d'aide.

Par exemple, les élèves bénéficiant d'un *PPAP*, suivront strictement les leçons et temps d'apprentissage, mais pourront bifurquer vers des activités pointées dans leur programme comme prioritaires : il s'agit là d'une aide indirecte, puisqu'elle doit se faire sans modifier le cours de la classe.

A titre d'exemple, deux élèves de ma classe, pendant l'année scolaire 2005/2006, suivent un plan d'aide axé notamment sur la lecture ; ils voient leur temps de travail écrit allégé, au profit d'entraînement à la lecture sur ordinateur, selon un planning bien précis.

- Il n'est pas inutile de prévoir, quotidiennement s'il le faut, un temps de bilan qui permet de faire le point sur :

- à les travaux en suspens ;
- à les aides non effectuées, ou inefficaces.

Un tel bilan, par retour, facilitera la préparation de la journée suivante.

4) L'organisation dans la durée

Le travail demandé aux élèves se répartit en diverses catégories, parmi lesquelles nous intéressent :

- les activités de production, notamment et pour ce qui nous concerne dans cette étude, l'expression écrite

00.0008 Tc-0.0007 Tc[(e)ic)on nair,)our,nureseTj9.630 T TD0.Tc-0.0025 Tw[(e)prhraes csuggée s...)Tj-21.380 -1.15 TD0

Toutes ces aides sont préférentiellement effectuées le mardi après-midi, et ce rendez-vous imposé dans l'emploi du temps demande au solliciteur de s'organiser dans son travail, ce qui est ardu pour certains : commencer la semaine par le travail le plus difficile, pour obtenir si besoin est de l'aide, suffisamment tôt pour qu'elle puisse être profitable ; s'avancer suffisamment dans les essais, pour que cette demande d'aide soit jugée recevable par le maître (selon le principe de « pas de travail, pas d'aide »).

L'évaluation finale de ce travail d'autonomie tient compte autant de la quantité et de la réussite dans l'absolu que des efforts déployés et de la qualité des corrections.

Il n'est pas rare qu'un élève lent, et de niveau moyen, ait un excellent résultat, si le peu de réponses qu'il a fournies atteste du sérieux de son travail, de ses corrections, et du temps qu'il y a passé.

Cette évaluation « à l'effort et à la qualité » plutôt qu'à la quantité et à la réussite » permet de donner tout son sens au travail de correction, et, par contrecoup, à celui de l'aide que l'élève aura su demander, et accepter.

Ces efforts se trouvent consignés, à côté des résultats d'évaluation « traditionnelle » de fin de période, dans le **livret de l'élève**. Ce dernier y retrouve des commentaires sur les aides données, celles reçues, et l'usage qu'il en a fait.

Pour une meilleure lisibilité du dispositif, le livret est complété par des commentaires, ceux des enseignants, ceux des élèves, et ceux de parents. (voir exemple en annexe 2)

IV) Regards sur l'action dans les deux classes

1) Le tutorat hebdomadaire

a) Présentation générale

La notion même de tutorat que nous allons évoquer maintenant plus précisément nécessite de définir ce que nous appelons un **tuteur**. Pour nos classes, le tuteur est celui qui apporte de l'aide à un autre enfant, que cette aide soit méthodologique ou porte sur des contenus précis. Le tuteur peut être un pair ou un enfant de la -ou des- classe(s) supérieure(s) selon les besoins.

Le tutorat du mardi peut donc être intra-classe ou inter-classes et fait souvent appel à ces deux modalités de fonctionnement.

Par ailleurs, ce tutorat s'effectue en trois temps : le passage des commandes d'aide, l'activité d'aide elle-même et le compte-rendu.

Nous allons donc détailler chacune de ces trois étapes en mettant en évidence le rôle de l'élève et de l'enseignant au cours de chacune d'elles.

Le passage des commandes d'aide

Lors de cette étape, l'élève et l'enseignant jouent tous les deux un rôle important dans la répartition des commandes d'aide. En effet, l'un comme l'autre peut être à l'origine de la demande, par exemple. Toutefois l'adulte est celui qui validera en dernier lieu s'il y aura aide ou non et sous quelle forme.

Chaque lundi, en fin de journée, les élèves des deux classes de cycle III ont un temps spécifique afin de passer une commande d'aide bien définie qui se déroulera le lendemain. Les élèves s'inscrivent

donc librement pour un besoin précis sans avoir pour autant le choix du tuteur, du type d'aide accordée (ex : entraînement, correction directe du cahier, exercice fait avec le camarade) ou du cahier support (directement sur le cahier du jour ou d'autonomie, sur le cahier d'aide ...). Ce choix revient à l'enseignant après étude de la demande d'aide et selon les besoins spécifiques de chaque enfant. Un élève qui demande de l'aide en opérations car son résultat, malgré plusieurs corrections, reste erroné sur le cahier du jour pourra, par exemple, corriger directement sur son cahier avec un tuteur avant de passer à une phase d'entraînement plus longue sur le cahier d'aide.

Ces commandes sont passées sur des **feuilles d'aide** (voir annexe 2), lisibles pour les enfants au niveau des tâches à effectuer. L'enseignant, quant à lui, complète ces feuilles sur le dispositif à mettre en place (qui aide, sur quel support, type d'aide...). Ces choix peuvent se faire pendant ce temps de commandes ou le soir lors de la reprise des cahiers pour donner la meilleure réponse possible au besoin. Par ailleurs, l'enseignant se réserve le droit de ne pas donner suite à une demande d'aide s'il juge celle-ci incongrue : l'élève demande de l'aide alors qu'il n'a encore rien produit (exceptée la non compréhension des consignes).

En résumé, le maître peut :

- imposer une aide suite à la correction des cahiers s'il la juge nécessaire,
- suggérer une aide suite à la correction des cahiers si celle-ci lui semble être une solution aux difficultés légères ; l'élève pourra ou non l'accepter,
- accepter une demande d'aide formulée par l'élève,
- refuser une demande d'aide formulée par l'élève car celle-ci ne lui semble pas justifiée (aucun travail fourni, travail bâclé, élève capable de faire seul...).

L'activité d'aide en tutorat du mardi

Chaque mardi en début d'après-midi, est instauré un temps banalisé pour les deux classes de cycle III. Ainsi, un échange d'élèves entre les deux classes est possible.

L'enseignant informe les élèves sur l'aide qu'ils vont recevoir et qui la leur donnera si cela n'a pas été communiqué le lundi. Il est fréquent qu'un enfant de CIII3 soit sollicité par l'enseignant de la classe de CIII1-2 pour apporter une réponse d'« expert » à un problème précis. Cet échange est très bien vécu par les enfants qui en comprennent la nécessité lorsque celle-ci leur est expliquée. Mais dans la majorité des cas, l'aide se déroule entre les élèves d'une même classe (sachant que ce sont déjà des cours doubles).

Une fois la répartition des enfants effectuée, elle laisse place à l'installation des élèves, le plus souvent en binômes (ou parfois un tuteur pour plusieurs tutorés). Ceux-ci se répartissent dans la classe en essayant de s'isoler quelque peu.

Le travail sera effectué sur le cahier d'aide du tutoré afin qu'une trace soit visible, tant pour l'enseignant que pour l'élève qui pourra ainsi mesurer ses progrès et ses besoins, le cas échéant.

L'activité d'aide dure environ 25 minutes, pendant lesquelles les enfants travaillent par deux ou plus, sans déplacements intempestifs et avec un volume sonore qui reste acceptable.

Le temps de bilan

A l'issue de ce temps principal, les 5 dernières minutes sont consacrées au bilan de la séance : chaque enfant, tuteur et tutoré, prend son cahier d'aide sur lequel il note s'il a été aidé et par qui ou s'il a aidé et qui. Il précise également :

- le thème de l'aide,
- ce qu'ils ont fait et ce qu'ils pensent du travail : a-t-il été utile ? Des progrès ont-ils été notés ? Des changements de contenus ont-ils été opérés suite à un nouveau problème ?

(ex : un tuteur se rendant compte qu'untel ne réussit pas en multiplications à cause des tables cessera la pose d'opérations pour se consacrer à une révision des tables),
- s'ils pensent qu'une nouvelle aide devra être dispensée ou si, à leur avis, celle-ci a suffi.

Ce bilan se fait de façon individuelle afin que l'enseignant puisse ensuite confronter les avis des deux enfants et les questionner plus précisément si les avis divergent.

Par ailleurs, cela confère à l'activité une importance et une place à part entière dans le déroulement de la classe. A l'origine du projet, ce cahier n'était pas mis en place mais nous avons été mis face à la difficulté de suivre ce qui se passait dans chaque groupe. Il est bien évident que certains élèves travaillaient peu durant ce moment et nous n'avions pas toujours le moyen de le constater. Ce cahier permet d'éviter en partie cet écueil.

Toutefois, pour éviter d'inhiber l'élève dans son écriture, nous le visons mais ne corrigeons pas l'orthographe dans le travail ni dans le bilan.

b) Les avantages de ce dispositif

Le point de vue des élèves

Lorsque nous interviewons les enfants sur leur ressenti face au tutorat du mardi, il ressort nettement que ce dispositif est bien perçu.

Tout d'abord, ce moment est clairement identifié dans la semaine par la plupart des élèves (ex d'interview en septembre 2004 sur l'année 2003 : « C'était le mardi après-midi. J'aidais souvent les CM1, quelquefois les CE2 aidaient les CM1 et on aidait surtout les CE1 ».)

Ensuite, pour eux, ce moment d'aide n'est pas seulement une occasion d'aller « discuter » avec le voisin car il est plusieurs fois mentionné le fait que l'on va aider n'importe qui (« J'aidais tout le monde car mes copains n'étaient pas forcément inscrits », « le maître choisissait ceux qui étaient en avance ») et cela est bien accepté, ce qui montre que le tutorat est une activité de classe comme une autre.

A la question : « Qu'est-ce que cela apporte à celui qui aide ? », certaines réponses sont intéressantes à souligner :

- « Quand on aide, ça nous donne confiance en nous. On grandit dans sa tête. On se dit : tiens, je suis capable d'aider ! »
- « On voit comment ils font, où ils ont des difficultés. On peut le dire au maître. Ça nous apporte qu'on voit comment ils font et on voit qu'ils n'ont pas les mêmes manières. »
- « Ça me fait du bien quand j'aide quelqu'un. »
- « Ça t'aide aussi à réfléchir. Si tu donnes ça, il faut que tu saches la réponse. »

De même, à la question : « Que vous a apporté l'aide ? », quelques réponses sont à relever :

- « C'est très bien. J'ai été aidée par Sarah en calcul et après elle me faisait une évaluation et si je ratais, on recommençait. Ceux qui ont du mal, des fois ils ne le disent pas. Ils osent plus le dire en soutien. On se comprend mieux des fois avec les enfants qu'avec la maîtresse. On ose plus. »
- « J'aime bien quand les autres m'aident. J'avais du mal avec les opérations et grâce à Maxime, j'ai eu 20 à l'évaluation. Il m'a fait refaire les tables dans le désordre. »
- « J'ai ressenti une forte émotion ; oui ça m'a plu parce que c'était gentil de nous aider. »
- « On devient de plus en plus meilleur et après, on peut aider les autres. Ca veut dire qu'on a progressé. »

Lors de ces interviews, les enfants ont également dû analyser leurs pratiques, voici quelques extraits de leurs remarques :

- « Il faut déjà comprendre où l'autre a du mal (ex : tables). Ensuite, il faut lui faire les tables, puis un exercice et après on voit s'il sait. »
- « On invente un peu des histoires. Par exemple sur les partages, couper une baguette de pain, comme ça, il comprend, avec des histoires. »
- « Je préfère avec le cahier d'aide. L'an dernier, on travaillait un peu et on rigolait. Là, avec le cahier d'aide, on voit ce qu'on a fait. »
- « Pour que l'aide marche bien, il faut être avec quelqu'un qui a la volonté d'être aidé, il faut être seul dans un coin et encourager celui qu'on aide pour qu'il comprenne bien. »

A la lumière de tous ces témoignages, on se rend compte que le tutorat est également très chargé affectivement. Le fait de progresser, de recevoir de l'aide confère à l'élève un droit à l'erreur et à la reconnaissance de ses difficultés. Il ne se sent pas abandonné avec ses problèmes mais comprend que l'on va essayer de varier les formes d'aide (enseignant, un ou plusieurs camarades) afin de lui apporter la réponse à ses besoins. De plus, pour certains (surtout les plus timides), le pair est un interlocuteur privilégié pour aborder leurs problèmes et il n'est pas rare que ce pair ne reformule auprès de l'enseignant les besoins du tuteur.

Le point de vue des enseignants

L'un des principaux points positifs de cette organisation **est l'intégration de l'activité dans la vie de classe des élèves**. Alors que l'activité est peu à peu fondue dans le quotidien de la classe la 1^{ère} année de mise en place, on voit très vite que celle-ci est considérée comme une « matière » à part entière, au même titre que les mathématiques ou le français que l'on retrouve chaque semaine.

Par ailleurs, nous pensons que ce dispositif est non seulement une aide pour le tuteur mais également pour le tuteur, qui n'est pas celui qui délivre une réponse mais celui qui doit mettre en place des stratégies pour parvenir à transmettre un savoir ou un savoir faire à autrui. Et ceci ne s'improvise pas.

Une **véritable progression** est mise en place au long du cycle.

Les tuteurs ont un véritable « métier » à acquérir pour ne pas tomber dans le travers de la solution toute faite. C'est alors à l'enseignant à bien préciser au tuteur ce qu'il attend de lui et à surveiller que cela se passe effectivement comme cela. Là encore, on remarque qu'au fil des années, les enfants comprennent mieux leur rôle et y répondent de façon plus appropriée : ils cherchent des moyens pour que le tuteur trouve la réponse sans trop intervenir et surtout sans la lui donner. De simples tuteurs, ils passent alors au statut de tuteurs-experts.

On peut parfois les entendre donner leur propre stratégie pour donner une nouvelle piste à leur camarade ou alors passer par un biais totalement détourné (ex : un jeu de cartes pour les tables) pour ensuite travailler des opérations. Les stratégies des tuteurs sont très intéressantes à observer et montrent le potentiel que chacun possède pour surmonter une difficulté.

Nous remarquons que les élèves deviennent rapidement demandeurs d'aide.

Exemple, au CE, le 16 novembre 2004, sur 28 élèves de la classe, 22 ont déjà demandé de l'aide depuis le début de l'année, dont 13 au moins 3 fois. 18 ont été tuteurs, dont 5 au moins 3 fois.

Ils sont capables de préciser la nature de l'aide demandée. Ex 07-02-04 Romain (CE) demande à Lorraine de l'entraîner à utiliser les règles connues en orthographe.

En mars, le maître de CE note que la plupart des élèves tuteurs sont maintenant capables de faire un bilan précis du travail en termes de résultat.

Ex : « il sait poser l'opération mais se trompe dans les retenues. »

Nous avons repéré et hiérarchisé les compétences nécessaires à un tuteur qui deviendra expert à partir du moment où il atteint les 5 premiers niveaux :

- 1) Avoir compris la notion étudiée ; ne plus faire (ou faire peu) d'erreurs dans un travail écrit
- 2) Savoir corriger ses erreurs une fois indiquées et codées par le maître
- 3) Savoir exécuter en temps réel, rapidement et sans erreur, le travail donné à l'élève aidé
- 4) Savoir détecter en temps réel les erreurs de l'élève aidé
- 5) Savoir proposer un exercice de difficulté similaire à celui qui est montré
- 6) Savoir coder les erreurs d'autrui
- 7) Savoir expliciter (à l'adulte ou à l'élève aidé), faire travailler précisément l'erreur détectée (pas toujours celle donnée à travailler au début de la séance)
- 8) Savoir donner un outil d'aide, rappeler une règle ou un savoir-faire
- 9) Savoir expliquer ou faire exécuter une tâche à un élève aidé, sans utiliser du vocabulaire ni des notions connus du seul expert et non du tuteur, auquel il doit donc s'adapter
- 10) Savoir expliquer pourquoi le moment d'aide n'a pas été profitable à l'élève aidé (problème de comportement, de compréhension, de difficultés du tuteur à transmettre son savoir...)
- 11) Savoir évaluer les besoins précis de l'élève aidé pour une séance d'aide ultérieure.

Après avoir fait émerger ces compétences, nous les avons travaillées de façon spécifique. Les capacités métacognitives ainsi développées, non seulement seront réinvesties dans les apprentissages futurs, mais contribuent également à l'acquisition de compétences de fin de cycle III.¹¹

La demande d'aide évolue elle aussi sur les trois années. Les premières demandes sont toujours centrées sur de l'aide ponctuelle, portant sur un point précis du programme vu simultanément ou sur une correction du jour. Si une semaine, rien n'a spécialement posé problème, l'enfant ne formulera aucune demande. Mais au cours des années, on remarque que si l'aide ponctuelle est toujours demandée, une aide plus notionnelle sera égalem

c) Les limites de ce dispositif

Le point de vue des élèves

Si pour de nombreux enfants, le fait de se faire aider par un camarade est une bonne chose, il nous arrive chaque année d'être face à un ou plusieurs élèves qui n'ont pas confiance dans ce type d'aide. Il s'agit souvent de bons éléments qui ne voient pas ce que pourraient leur apporter les autres à eux qui, en général, sont meilleurs. Ces enfants préfèrent recevoir le soutien de l'adulte, que ce soit l'enseignant ou les parents. Lors d'une interview en septembre 2004, voici quelques remarques que nous avons pu noter :

- « La maîtresse est plus claire que les copains. Elle sait bien ce qu'elle veut nous faire comprendre. Elle explique bien, donne un exemple. Si on n'a pas compris avec le copain, on comprend avec la maîtresse. »

- « Je préfère quand ce sont mes parents qui m'expliquent. Mon papa était bon à l'école. Il m'explique sa façon et je comprends mieux avec lui. Et puis avec lui, on est seul. »

Ces enfants ne refusent pas d'aider ni même d'être aidés mais dans ce dernier cas, ils n'ont qu'une confiance très limitée dans ce que l'on va leur apporter. Il convient donc de leur montrer que quelquefois un camarade peut tout de même être une personne ressource sur un point précis mais si cela ne les convainc pas, nous optons alors pour une autre forme d'aide comme l'atelier libre d'aide où l'enseignant se rend disponible lors du temps banalisé de tutorat afin de répondre aux besoins de ces élèves qui attendent ce type d'aide.

Le point de vue des enseignants

Au fil de notre recherche, nous avons essayé de limiter les inconvénients qui découlaient de cette activité d'aide qui nous semble très intéressante.

En effet, nous avons relevé plusieurs points de difficulté dans ce système auxquels nous avons tenté de trouver des réponses sans toutefois toujours y parvenir.

- Comment gérer la classe divisée en de nombreux groupes et comment s'assurer de ce qui est fait dans chacun d'eux ?

Face à ce problème, nous avons décidé de mettre en place le cahier d'aide qui nous permet de viser le travail effectué à chaque séance, ce qui nous assure qu'un travail a bien été effectué et que la demi-heure n'a pas été qu'un temps de bavardages. Mais, même si à travers ces traces, on peut voir comment le binôme a entrepris le travail, il faut admettre également que l'on n'a pas tout entendu et que la démarche employée par le tuteur n'était peut-être pas celle attendue (ex : réponse dictée...). Lorsque l'enseignant est disponible, il écoute le plus possible ce qui se fait dans les groupes mais n'a évidemment pas un don d'ubiquité. Nous nous efforçons de nous pencher sur les nouveaux tuteurs et allons moins vers ceux que l'on sait capables d'exercer cette fonction.

Toutefois, il ne suffit pas d'avoir dans un binôme un tuteur-expert pour que celui-ci fonctionne. En effet, l'implication du tuteur dans l'aide qu'on lui propose est essentielle. Nous avons déjà eu comme bilan sur le cahier d'aide d'experts : « J'ai aidé X mais il n'avait pas envie de travailler » ou encore « J'ai aidé Y mais je ne peux rien dire parce qu'il ne fait que le bazar alors ? »

Par ailleurs, le tuteur peut ne pas réussir à expliquer une notion à un élève alors que lui-même l'a bien comprise : « J'ai aidé X aux enquêtes mais je n'ai pas réussi à lui faire comprendre (mais moi, j'ai compris) » note une très bonne élève de CM2 pourtant habituée à être tutrice et à qui on fait souvent appel en qualité d'expert. Dans ce compte-rendu, il est intéressant de noter que le tuteur se met en cause alors que les autres tuteurs écrivent : « X n'a pas encore compris ».

De plus, il reste une part d'inconnu qui se déroule loin de nos oreilles et il faut l'accepter, quitte à redemander au binôme de nous expliquer comment il a fait une fois que l'on a vu le cahier.

- Comment être sûr que ce moment a été profitable aux deux élèves ?

L'efficacité est au centre de nos préoccupations et ne se mesure pas toujours de façon évidente. Si la demande vient de l'enseignant qui a pointé une difficulté ponctuelle très précise avec un relevé de résultats, il pourra mesurer après l'aide l'effet de celle-ci, en refaisant un nouveau bilan. Mais ceci n'est pas toujours possible car si l'aide s'inscrit dans la continuité du travail de classe, d'autres exercices auront pu être proposés entre temps et l'impact de l'aide est alors difficilement perceptible. Cependant, et dans le cadre de la recherche, nous avons pris le temps de mesurer les effets de l'aide.

Par exemple, si nous avons noté que 6 enfants avaient des difficultés précises sur les nombres décimaux (encadrer, ranger, comparer...), nous leur avons imposé d'être aidés sur ces points et en début de séance suivante, avant toute chose, nous avons évalué ces contenus pour que seule l'aide soit intervenue entre ces deux moments.

Ces 6 enfants ont travaillé en tout 11 points (2 chacun et un 1 seul). A l'issue de l'aide, les tuteurs ont estimé que 10 items étaient validés. Lors du « contrôle » qui a juste suivi le surlendemain, j'ai noté que cela avait été profitable pour 8 items et une seule enfant ne s'était pas améliorée pour au moins un des types d'exercices.

Ce relevé d'indices, plusieurs fois répété, donnait sensiblement les mêmes résultats, ce qui nous paraît correct après une demi-heure de tutorat. Et cela présente le net avantage de ne travailler que les points de difficulté alors que cela est plus difficile à mettre en place lors d'une séquence de classe.

Si nous pensons fortement, et cela paraît assez logique, que le tutorat est un atout pour la plupart des tutorés, **qu'en est-il pour les tuteurs ?**

Dans les interviews d'élèves citées ci-dessus, nous pouvons relever que les élèves trouvent un avantage à ce système et pensent qu'eux aussi sont en situation de travail et de recherche lorsqu'ils aident leurs camarades. En tant qu'enseignants, nous partageons ce point de vue mais faisons attention lors de la constitution des binômes au choix du tuteur pour que ce moment lui soit le plus profitable possible.

Qu'en est-il des élèves faibles ?

Nous essayons tout d'abord que chaque enfant, à un moment donné ou un autre, soit tuteur pour que cela le valorise et qu'il ne se sente pas stigmatisé comme *élève faible qui ne peut rien apporter à autrui*. Ceci est d'autant plus facilité par l'organisation adoptée, à savoir l'aide inter classe qui permet à un élève faible de la classe supérieure d'aider un plus jeune que lui sur des compétences qu'il a tout de même acquises. Car tout élève a un vécu dans ce système de tutorat et s'il a été aidé de nombreuses fois, il a assimilé ce qu'était l'aide, il a certainement un meilleur niveau qu'à un moment donné et cela le valorise. Et si le tutoré, lors de cette séquence a reçu une aide moins appropriée, nous le savons et l'acceptons car le but premier peut aussi être parfois de valoriser un élève plus faible. Etre tuteur à un moment donné lui montre la complexité de la tâche et il peut ainsi se rendre compte qu'il n'est pas toujours agréable d'avoir face à soi un élève dissipé ou qu'il n'est pas simple de transmettre un savoir ou un savoir-faire. Son comportement dans un binôme où il sera à nouveau aidé peut alors changer.

Nous tenons pour acquis le fait que le dispositif d'aide est maintenant intégré au quotidien de la vie de classe, tant pour nous que pour les élèves.

Son fonctionnement est souple puisque les groupes ne sont pas formés pour un grand nombre de séances mais une seule ou parfois quelques-unes si un suivi semble approprié. Ceci permet de répondre au cas par cas aux besoins sans tomber dans une rigidité qui nuirait à l'objectif que nous nous fixons.

Par ailleurs, cette souplesse nous permet d'exploiter des compétences de tuteurs et de tutorés des élèves lors des activités de classe classiques. Les corrections collectives ont été pratiquement abandonnées au profit des corrections individuelles que l'enfant produit seul ou avec notre aide ou encore avec celle d'un tuteur qui sera légitimé par la qualité de ses propres corrections s'il en avait à fournir. Très spontanément, les élèves demandent de l'aide lors de cette phase ou se proposent pour en donner, ce qui rend fluide ce temps très important d'apprentissage.

2) Difficultés et conditions facilitantes

a) Difficultés

Première difficulté, tenant par essence au programme de recherche : **articuler la mise en place des temps d'expérimentation, et la routine de la classe**

Pendant une phase d'expérimentation, il est facile d'accepter des « pertes » de temps, au profit de la recherche : par exemple, le côté organisationnel d'une activité peut être lourd, et demander du temps (mise en place matérielle, explication des consignes, démarrage d'un cahier ou d'un autre support écrit, temps de bilans explicites et longs) sans remettre en cause l'intérêt de l'activité.

Au contraire, le temps passé lui donne du poids aux yeux des élèves, le côté prioritaire renforce l'importance de la tâche à leurs yeux, et facilite, à côté de l'aspect novateur, le démarrage de l'expérimentation.

La difficulté survient lorsqu'il s'agit de « faire rentrer » cette activité dans un cadre routinier.

Soudain, le temps que l'on se donne est réduit, car l'intérêt de cette phase est qu'elle s'intègre dans le quotidien de la classe, et donc qu'elle ne déborde plus de l'horaire imparti.

Exemple : le temps d'aide du matin, qui en début d'expérimentation atteignait parfois $\frac{3}{4}$ h dans la classe de CE1-CE2, a été réduit, en troisième année, à 20 mn. Ceci a permis d'éviter les temps morts pour ceux qui n'ont pas besoin d'aide et de placer un temps de lecture avant la pause du matin : ce temps avait été fréquemment « sacrifié » la première année.

Indirectement, on voit aussi qu'une autre difficulté est de ne pas « écraser », à force de prendre des temps nouveaux sur un emploi du temps déjà rempli, des activités qui n'ont pas à l'être.

Nous avons vu en cours de travail que le supposé « deuil » de certains points du programme était une illusion d'optique : le temps d'aide est, à part entière, un temps de lecture, de mathématiques ou d'Observation Réfléchie de la Langue.

Encore faut-il être capable de contrôler dans quelles proportions ces domaines sont investis : il est évidemment plus simple de décréter deux heures hebdomadaires d'ORL, que deux heures d'aide et de soutien, pendant lesquelles ce sera peut-être de l'ORL, mais peut-être un autre champ d'apprentissage, qui sera investi.

Deuxième domaine des difficultés : cadrer et évaluer la pertinence des aides reçues et des aides apportées.

Quand c'est l'enseignant qui apporte de l'aide, en direct ou par un groupe de besoin, il est juge, à la fois, de la pertinence de ce type d'intervention, et de l'efficacité de son contenu : il a décidé quel(s) élève(s) étai(en)t concerné(s), quelle forme et quelle durée devait prendre l'aide, et surtout il est présent dans le groupe constitué, il voit donc directement ce qui s'y passe.

Quand il s'agit de l'aide demandée par un élève et apportée par un autre, l'enseignant n'agit qu'indirectement, et en quelque sorte à distance : nous pouvons prendre toute « précaution » en terme d'acceptation ou de refus de la demande, de choix du tuteur, de passation de consignes à

celui-ci, d'exigence de comptes à rendre après coup ; mais l'expérience nous a montré que l'observation de l'aide elle-même était très difficile, et ce, pour deux raisons très différentes :

- En premier lieu, matériellement : soit on n'observe qu'un ou deux binômes d'aide, ce qui suppose qu'on « délaisse » 20 à 25 élèves pendant ce temps, ce qui est un « luxe » que nous ne pouvons nous offrir que rarement ; soit, comme c'est le cas le plus fréquent, un grand nombre de binômes d'aide fonctionne simultanément, et la gestion de la classe nous accapare, de telle sorte qu'en dehors d'un papillonnage, dont l'effet pervers sera évoqué ci-après, nous ne pouvons sérieusement suivre les processus d'échange au sein de groupes.

- En second lieu, il est difficile, quand le temps consacré à suivre le travail d'un binôme d'aide est limité à quelques minutes (au mieux), d'avoir une idée juste de ce qui s'y passe : soit les élèves concernés s'appliquent sous le regard du maître, et il faut se demander si l'observation n'influe pas sur les observés ; soit une vue parcellaire donne une idée fautive de la qualité des échanges : l'élève « tutoré » semble aux prises avec une question trop difficile du tuteur ; ou, au contraire, celui-ci ne nous semble pas assez présent, ou pas assez exigeant, pour son vis-à-vis. Les inévitables parasitages, pourtant faibles en valeur absolue, du type « attends, je prends mon cahier... je ne trouve pas mon crayon... on va s'installer ici, on sera mieux... » sautent aux yeux de l'observateur ; c'est aussi le cas pour les tâtonnements pédagogiques du tuteur, qui exige trop, donne trop vite une réponse, ou commente la qualité des résultats, alors qu'ils sont certainement bénins pour le tutoré, qui accepte mieux des remarques de cet ordre venant d'un condisciple que de nous.

Au final, la prise de notes sur les temps d'aide par tuteur/tutoré s'est avérée beaucoup plus difficile, et moins féconde, que nous n'avions pensé au départ.

La solution la plus efficace aura été d'instaurer un cahier d'aide, qui exige une trace écrite de chacun, et permet de saisir quelques éléments pertinents dans les stratégies d'aide employées.

Cependant, dans la crainte que cette trace écrite ne risque de générer de la lourdeur, les comptes rendus demandés sont si succincts que les interactions entre élèves ne sont pas toujours lisibles : parfois, seul le résultat final apparaît, et non le processus d'aide lui-même.

Troisième difficulté : l'aide ne doit pas devenir un fardeau pour les élèves

Pour les élèves tuteurs, c'est à dire volontaires pour aider les autres, l'aide doit rester sur la base du volontariat : généralement, cela a été le cas jusqu'ici ; l'élève tuteur est, dans un premier temps, valorisé par son rôle.

Mais la lassitude peut aussi s'installer car, au fil du temps, il se crée forcément, à côté d'un « milieu de classe », un groupe d'élèves presque tout le temps en situation d'aider, comme à l'opposé, se constituera un groupe perpétuellement aidé, dont nous parlerons plus loin.

Les élèves ne sont pas dupes - et surtout pas au bout de deux ou trois ans de fonctionnement - du schéma selon lequel « un jour j'aide l'autre, mais un autre jour c'est moi qui aurai besoin de lui » ; ils savent bien que ce « à charge de revanche » devient purement théorique.

Il faut donc trouver des solutions pour éviter, et surtout prévenir, les situations d'« aide forcée » où on serait amené à imposer à un élève, nécessairement un « bon élève », d'aider un plus faible, et qu'il le fasse avec réticence, voire avec condescendance.

Autrement dit, trouver par anticipation des parades à la lassitude du bénévolat

Nous allons brièvement les exposer, car, autant le dire tout de suite, ce risque ne s'est pas - encore - avéré dans nos classes à ce jour ; sans être négligeable, il ne représente pas pour nous, de fait, la plus grande difficulté.

- L'élève sollicité pour aider - toujours sur la base de sa bonne volonté - ne l'est pas toujours avec le même statut : il peut être appelé comme « collègue », pour aider un élève sensiblement aussi avancé que lui, ou comme « expert », donc supposé maîtriser des compétences que le tuteur ne possède pas ; par exemple, je fais appel à des « experts » du CM2 pour aider certains élèves du CE2 sur des problèmes mathématiques.

Ce changement de statut - pair ou expert - relance l'intérêt de l'élève.

- La sollicitation peut prendre effet « au pied levé » ou au contraire requérir une préparation de la part du tuteur, ce qui fait appel à des exigences très différentes du simple « coup de main ».

- Les élèves « fréquemment tuteurs » sont parfois appelés (par nous) ailleurs pendant les temps d'aide : pour une préparation d'exposé, ou pour constituer un groupe de recherche sur un travail précis.

Pour les élèves aidés, c'est à dire le groupe des élèves recevant, au fil de l'année de l'aide fréquemment, et ne pouvant en donner que rarement, la difficulté est double : il faut à la fois

- éviter qu'ils ne se sentent stigmatisés, ou dévalorisés ;

- éviter, à l'opposé, qu'ils ne fassent appel à de l'aide par facilité, esquivant les difficultés d'une recherche autonome.

Premier risque : craindre de recevoir de l'aide, de peur de se sentir stigmatisé

Nous avons déjà dit que nous tentions de placer tous les élèves en situation de tuteur à un moment ou à un autre, mais il reste évidemment de grandes différences entre les enfants, et ils en sont conscients.

C'est là que l'intégration de l'aide dans le quotidien de la classe permet de réduire ce risque car cela se passe de façon plus naturelle, plus fluide : le tutorat n'est qu'un dispositif d'aide parmi d'autres, et chacun a droit à de l'aide.

Lors des corrections, par exemple, tous sont amenés à recevoir de l'aide, et cela semble normal, d'où un transfert probable pour les temps de tutorat.

Cependant, nous avons déjà été confrontés au cas d'un enfant qui refusait l'aide par tutorat, et il a fallu beaucoup parler avec lui pour qu'il accepte de faire un essai. Le contenu de la première séance était assez léger, afin de mettre l'élève en situation de réussite, et lui montrer l'efficacité de l'aide par tuteur. Heureux d'avoir fait des progrès, il a alors accepté de renouveler l'expérience et cela s'est mieux déroulé par la suite. Mais s'il avait continué à refuser, nous n'aurions pas insisté, car la réussite de ces actions passe par l'adhésion des enfants.

Variante du même problème : c'est l'élève qui se décourage, en voyant qu'il est toujours demandeur d'aide, et qu'il ne peut jamais en donner aux autres parce qu'il n'ose pas se proposer, ou, plus fréquemment, parce qu'il n'a jamais, à nos yeux, les compétences suffisantes pour en donner ; en ce cas, inutile de faire aider quelqu'un par un tuteur inefficace.

La parade à ce type de situation de découragement se trouve dans la durée. Il est bien probable que l'élève « faible partout » en première année, inapte à aider les autres faute de compétences éprouvées, s'avèrera, en deuxième ou troisième année de cycle, à même d'aider un plus jeune que lui : à nous d'y veiller, naturellement, et de penser à solliciter, par exemple, un CM2 pour aider un CE2, sur des situations où nous serons sûrs qu'il pourra le faire. Nous pouvons définir ce type d'intervention comme de l'aide « sociale », c'est à dire que la finalité première, pour nous, est de valoriser le tuteur ; la condition bien entendu, étant que cette aide soit réelle, et que l'élève aidé en retire un bénéfice.

La difficulté pour nous est bien alors de penser à faire appel à ce type d'aide « sociale », car il est souvent plus simple d'avoir recours à un « bon élève » directement.

Deuxième risque : accepter l'aide par facilité

Cela s'est déjà produit à plusieurs reprises : un élève demande de l'aide, par exemple pour faire ses corrections, en déclarant « je n'y arrive pas seul ».

Ou encore, un autre demande fréquemment de l'aide pour se faire (ré)expliquer un énoncé d'exercice et, ce faisant, le tuteur, expliquant par des exemples, lui apporte in fine tout ou partie de la réponse.

Il y a deux réponses à ce type d'attitude.

La première est d'ordre tout à fait pratique : c'est le maître, et lui seul, qui juge de la pertinence d'une demande d'aide : il lui est facile de refuser, ou de limiter, l'aide à apporter. La dérive de l'aide vers l'assistance est en effet facilement repérable, surtout sur un temps long : ce sont toujours les mêmes élèves qui y ont recours, et le degré de pertinence de la demande est facile à estimer.

Personnellement, je n'hésite pas à traiter le problème en amont : pour ce qui est des corrections, je prépare plus soigneusement encore pour ces élèves (très minoritaires, deux ou trois chaque année) que pour les autres, les consignes en vue de la correction que j'attends d'eux ; exemple : j'explique le type de travail attendu : « pose ces opérations » ; « réécris cette phrase, corrige les pluriels » ; et je limite le nombre de tâches demandées, pour privilégier la qualité du travail et ne pas décourager l'élève.

La deuxième est d'ordre plus général : nous ne nous situons pas dans une logique de « l'aide est faite pour les élèves en difficulté », mais dans une ligne générale de « l'aide est permanente, et pour tous ».

La dérive de l'aide légitime vers l'assistance (excessive, perpétuelle) est donc moins facile à cerner a priori, mais en réalité, nous prenons l'habitude de contrôler l'aide en permanence, et le réflexe de (re)cadrer les demandes est à présent acquis. L'aide n'est ni marginale, ni « sauvagerie » au sens de : faite à l'improviste, sans être quantifiée, ni laisser de trace. Tout « abus » supposé est aisément repérable.

Un élève en perpétuelle demande d'aide répond grosso modo à deux profils, qui ne s'excluent pas l'une l'autre :

- l'élève qui voit dans ce dispositif une facilité ; il sera traité comme nous l'avons vu plus haut, l'enseignant juge de la légitimité des demandes ;
- l'élève est en permanence en difficulté, il ne « suit pas » la classe, et après bilan, des solutions autres seront trouvées, avec en premier lieu, le recours à un PPAP (*voir annexe 1, fiche « Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès »*) : c'est le programme qui doit être adapté au niveau de l'élève.

Quatrième difficulté : les exigences accrues pour le maître, le temps nécessaire, la lourdeur du dispositif

- Il ne faut leurrer personne sur la quantité de travail que requiert ce dispositif : même si, globalement, nous estimons être largement « rentrés dans nos frais » en termes de retour sur effort consenti, c'est-à-dire que la balance entre l'investissement nécessaire et l'efficacité obtenue nous semble largement positive, il faut clairement dire que le temps nécessaire, au quotidien, pour assurer le bon fonctionnement des dispositifs n'est pas négligeable.

Le plus prenant, quantitativement, est le temps qu'imposent des corrections telles que nous les entendons : à savoir devant être un outil d'aide pour l'élève. (voir annexe 1, fiche « L'aide via les corrections »).

Il devient dès lors impossible de lire en diagonale un écrit d'élève, de se contenter d'évaluer, sans commentaire, un exercice, ou de seulement relever et comptabiliser les fautes d'orthographe dans les écrits quotidiens. Les corrections à visée d'aide demandent, clairement, plus de temps que les autres.

- Autre facteur compliquant le quotidien de la classe : le fait de penser son organisation, selon les besoins et les aides recensées, en terme de travail de groupe, ou en autonomie, ou en binômes, ou toute autre forme jugée la plus pertinente.

Précisément, le critère de pertinence nous amène à rechercher l'organisation la meilleure, mais pas seulement en fonction du champ d'apprentissage lui-même, ce que tout enseignant a plus ou moins l'habitude de faire, par exemple : lecture en petits groupes, ou ateliers d'écriture, ou leçon en groupe - classe complet.

Ici, il s'agit d'adapter l'organisation à la structure d'aide la plus appropriée : la même notion de français, ou de mathématiques, sera vue en groupe - classe un jour, puis le lendemain ou la semaine suivante en groupes de besoins, en plaçant une partie de la classe en autonomie, etc.

Là encore, ce sont les corrections - au sens large, incluant le bilan de la séance précédente, pas seulement les travaux écrits - qui vont nous orienter vers la forme à donner à la séquence suivante.

Entendons-nous bien : le travail n'est guère plus long à préparer, pas plus que le déroulement de la classe n'est plus compliqué à gérer ; ce qui semble lourd, c'est le fait de vouloir ajuster, d'une semaine à l'autre, voire d'un jour à l'autre, l'organisation et la préparation du travail : une certaine réactivité s'impose.

b) Conditions facilitantes

Au fil de quatre années de recherche et de pratique en classe, nous nous sommes vu évoluer dans notre façon d'intégrer l'aide au quotidien.

Ce qui, au départ, se limitait dans notre esprit à un moment plus ou moins formel dans l'emploi du temps est devenu une part entière de la classe, avec des parties clairement intégrées dans l'emploi du temps.

L'aide est devenue **lisible** pour les élèves, autant que pour nous, et intégrée dans le fonctionnement de la classe.

Cette intégration rend la pratique beaucoup plus souple et l'expérience des uns (les élèves ayant déjà pratiqué l'aide une ou plusieurs années) sert à « initier » les autres.

Les pertes de temps liées aux premières explications, ou à la mise en place matérielle, sont considérablement réduites.

L'habitude (pour nous, et par contrecoup pour les élèves) de travailler souvent en différé (laps de temps entre une demande d'aide et sa réponse), bien comprise, est un facteur facilitant : cela est d'autant plus aisé, pensons nous, que les élèves sont grands : des CP ou plus petits auraient sans doute du mal à concevoir une réponse différée à leurs attentes.

L'emploi de feuilles affichées au tableau, et indiquant clairement les aides demandées, signifiant ainsi qu'une demande est dûment enregistrée, facilite cette compréhension. La confiance s'installe, entre l'élève, qui sait que sa demande obtiendra réponse, et l'enseignant.

Le bilan de l'aide en binômes, exigé **par écrit** sur cahier, loin d'alourdir la tâche comme on pourrait le craindre, s'avère là encore facilitateur : il n'est pas pertinent de demander des comptes à plusieurs élèves, par oral, en peu de temps, ni efficace d'y consacrer un temps collectif qui ne concerne pas tous les élèves.

Le peu d'écrit demandé, réalisé pendant le tutorat ou à son issue, ne coûte guère aux élèves, mais leur montre l'importance que l'enseignant attache à leur travail.

Nous insistons à dessein sur l'aspect concret **des outils** que nous avons utilisés : de l'organisation matérielle dépend la réussite, en terme d'efficacité, autrement dit de rendement, de nos dispositifs.

Passer dix minutes à une mise en place comportant l'énoncé des consignes ou la désignation des tuteurs, puis encore cinq minutes au rangement, puis dix à un bilan oral en fin d'une séance d'une demi-heure, soit guère plus que pour démarrer et arrêter ne semble en effet pas « rentable » : aussi, disposer d'outils utilisant l'écrit (feuille d'aide, cahier d'aide, codage des corrections.), lui-même autorisant le différé, (bilan, analyse et corrections faits « hors classe ») nous semble indispensable.

Les élèves ainsi habitués s'engagent alors dans un cercle vertueux : ils anticipent à leur tour les temps d'aide et savent attendre, sans perte de temps, le meilleur moment pour agir. Ceci est plus sensible pour les élèves ayant déjà pratiqué l'aide, spécialement le tutorat, pendant un ou deux ans.

Ce constat évoque, d'évidence, une autre condition facilitante : la possibilité de **travailler dans la durée**. La mise en place initiale du dispositif se comptant en semaines, il serait un peu décourageant de ne travailler « que » pendant une seule année scolaire, le « retour sur investissement » se produisant au bout d'un an ou deux d'ancienneté des élèves.

Notons au passage ce paradoxe apparent : le travail nous semble plus aisé en cours double - encore que l'expérience des classes à cours simple nous fasse défaut - du fait que, d'une année à l'autre, les « anciens », connaissant les méthodes employées en classe, et surtout les regardant comme parfaitement naturelles, leur adoption par les « premières années » s'en trouve facilitée d'autant : ils entrent dans le dispositif sans en être surpris, et en tout cas sans aucune réticence, puisqu'ils le perçoivent d'emblée comme ce qu'il est : une pratique ordinaire de classe.

3) Quelques questions récurrentes

a) Continuité ou rupture ?

Nous avons vu que le fait de travailler sur deux ans dans la même classe était un facteur facilitant à nos yeux.

On peut alors se demander jusqu'où il faudrait prolonger la continuité dans les démarches et les actions pédagogiques : la question se pose notamment avec les PPAP : en changeant de classe, un élève « sous PPAP » doit-il être accueilli d'une façon adaptée dans la classe supérieure ?

Nous nous posons la question, car des contre-exemples sont apparus dans nos classes : un élève « puissamment aidé », pendant deux années de CE1 et CE2, a commencé une année de CM1 dans l'autre classe sans aucune aide particulière, ni allègement ou adaptation de son travail : il a alors fait de sérieux progrès, vraisemblablement motivé par le désir d'être « comme les autres » et a finalement progressé à un rythme satisfaisant.

Généralisons le problème : jusqu'où doit-on aller dans les plans d'aide, en terme de durée ?

Il y a un moment où la routine de ce type d'aide produit un effet d'accoutumance qui empêche l'élève de progresser, ou en tout cas ne l'y encourage pas, alors qu'il y serait prêt.

Il y a également un moment où l'élève aspire à changer de statut, pour lui-même et dans sa classe, et à redevenir « celui qui a autant de moyens, autant de chances, que les autres ».

Il est difficile de repérer ces moments à l'aide d'une évaluation de performance puisque précisément celle-ci a jusque là justifié le maintien du plan d'aide. Sur quel autre critère doit-on interrompre ce plan ? Est-ce une simple question de durée ? Ceci n'est pas résolu à ce jour.

b) Les élèves « multi-aidés »

Problème légèrement différent du précédent : nous évoquons ici le cas d'élèves demandant ou recevant de l'aide sous tous ses aspects, plan d'aide, groupe de besoin, tutorat, et ce d'une façon fréquente, à tel point que cela devient une norme pour eux, au détriment des tâches accomplies de façon autonome.

En fait, il n'est pas difficile de détecter une telle dérive : c'est l'élève quotidiennement demandeur, soit d'aide en direct, soit d'aide à prévoir, et relevant par ailleurs de groupes de besoin en un ou plusieurs domaines.

Par contre, ce qui est plus difficile, c'est de délimiter où s'arrête l'aide « légitime », et où commencerait l'aide superflue. En partant du principe que les aides décidées par l'enseignant (plan d'aide, groupe de besoin,...) sont nécessairement justifiées, limiter les aides reviendrait en pratique à refuser toutes les demandes provenant de l'élève lui-même : ceci n'est pas le plus judicieux, pour conserver sa motivation...

On voit là que, autant il est aisé de filtrer, au cas par cas, des demandes d'aides infondées, autant il est difficile d'établir une sorte de « quota acceptable » de l'aide à apporter à un élève.

c) Aide préparée ou improvisée ?

Dans un souci de cadrage de l'activité, et de bon fonctionnement des aides intra ou inter-classe, on pourrait penser qu'il est préférable de demander aux tuteurs de préparer le travail qu'ils vont faire faire aux tutorés, et cela d'autant plus facilement que l'emploi du temps que nous avons mis en place s'y prête :

- la commande d'aide (passée par les élèves) est prise le lundi après-midi ;
- elle est validée, amendée ou complétée par l'enseignant le soir ;
- l'appel aux tuteurs volontaires est fait le mardi matin ;
- l'aide elle-même se déroule le mardi après-midi.

Cela laisserait donc du temps le mardi matin pour demander aux tuteurs de préparer du travail.

Et c'est d'ailleurs ainsi que nous avons fonctionné pour un groupe précis, lors de la première année de notre projet.

Pourtant, nous n'avons pas, par la suite, reconduit cet essai :

- constatant que cette préparation alourdissait le dispositif ;
- et considérant le fonctionnement, en 2005/2006, uniquement « en interne » dans le cycle III : un élève de CM2 parle le même langage et étudie le même programme que celui du CE2 : il lui est donc assez aisé d'entrer d'emblée dans la problématique du tutorat et, en principe, de comprendre les demandes qu'on lui adresse ;
- enfin et surtout, cette préparation nous a semblé, par « excès de cadrage », présenter un risque pour le bon fonctionnement des aides, à la lumière de l'expérience acquise : un élève ayant préparé un travail donné aurait, pensons-nous, des réticences ou des scrupules à le laisser de côté en constatant qu'il ne répond pas aux besoins du tutoré.

En effet, il n'a pas été rare qu'un tuteur « expert » nous ait dit, par exemple : « Je devais aider X en divisions, mais je me suis aperçu qu'il ne connaissait pas les soustractions, et je lui en fais travailler. »

Il serait à craindre que cette souplesse disparût avec la mise en oeuvre d'une préparation écrite.

Nous en sommes donc restés à l'aide improvisée, palliant la difficulté qu'elle représente (pour les tuteurs) par :

- notre volonté de privilégier l'aide « notionnelle », à savoir le travail sur des compétences, a priori bien connues du tuteur que nous choisissons ; plutôt que l'aide « ponctuelle », portant sur un travail ou un exercice précis, que le tuteur, venant le cas échéant de la classe ou du cours voisin, ne connaît pas forcément ;
- notre capacité à repérer et choisir les tuteurs « experts », reconnus comme tels, précisément par leurs compétences à savoir s'adapter au niveau du tutoré, à analyser ses difficultés, et à proposer le travail le plus adapté à ses besoins.

Nous insistons cependant : cette situation est purement conjoncturelle. Il est fort possible que, l'aide évoluant, les demandes se modifiant, ou le public des tutorés venant à changer, le choix d'une aide préparée s'impose à nous.

Ce sera notamment l'objet de notre réflexion en 2006/2007, alors que des élèves de cycle III iront aider des CP : l'utilité d'une préparation, autant pour faciliter la tâche des tuteurs que pour l'aspect intrinsèquement formateur que cela représentera pour eux, s'avèrera peut-être.

d) Allègements (PPAP)

Une des actions possibles dans un Plan Particulier d'Aide et de Progrès est d'alléger les tâches, en nature ou en quantité, en faveur d'élèves plus lents, ou ayant plus de mal à mémoriser.

La question qui se pose est celle de la pertinence de ces allègements.

Que peut-on « sacrifier » de façon durable ou semi-durable ?

Et surtout, à quel moment ces allègements doivent-ils cesser, sous peine de se montrer contre-productifs, en donnant à l'enfant l'illusion de la réussite facile, et l'habitude d'un moindre effort ?

e) L'inappétence scolaire

Question valable pour tout élève en difficulté, quelle que soit la démarche employée : aide, redoublement...

Que faire pour des élèves, généralement faibles, et par ailleurs peu intéressés par le travail ?

Des allègements, des aménagements, de l'aide, risquent à l'évidence de les conforter dans leur attitude de moindre effort ; pourtant, ne rien faire pour eux serait dangereux, car ils risquent de s'installer dans l'habitude des résultats médiocres, avec résignation ou indifférence : toute opportunité de les (re)mettre en situation de réussite, dans l'espoir que celle-ci engendrerait un regain d'intérêt pour le travail scolaire, doit être saisie.

Ce qui rend spécifique à la posture d'aide cette difficulté, c'est que toute aide est vécue par les élèves comme un droit assorti d'un devoir : pour être aidé, il faut avoir fourni un effort préalable et réellement essayé d'accomplir la tâche demandée.

Dès lors que cet effort n'est pas fourni, l'aide n'est pas sensée être accordée. Ceci reviendrait à priver de toute aide un élève restant en deçà d'un seuil d'effort minimum.

A l'opposé, on voit bien qu'il est nécessaire de proposer de l'aide à ce type d'élève, pour sortir du cercle vicieux : résultats faible à désengagement.

On voit que l'équilibre est précaire entre, d'une part, la tentative de tendre une perche par le biais de l'aide, à un élève « mentalement décrocheur » et, de l'autre, le risque qu'il considère cette aide uniquement comme une solution de facilité et de moindre effort, qui le conforterait dans son attitude.

Les critères d'ouverture de droit à l'aide restent à définir pour ce profil d'élève.

4) Perspectives dans l'école

a) Agir sans le PARI

Ce pourrait être une promesse, en guise de conclusion ou, au pire, un vœu : continuer.

C'est simplement la conséquence du fait que cette recherche-action nous a bien fait réfléchir sur nos pratiques, et que très peu, voire pas d'éléments du dispositif expérimental seront perdus de vue à l'arrêt du projet.

Ne revenons pas sur les types d'aide, mais résumons-les : tout ce que nous avons expérimenté, avec succès (soyons modestes ! nous entendons par là : ayant donné satisfaction aux enseignants) sera conservé, dans nos classes, à la prochaine rentrée... et plus.

Le paradoxe heureux, et évidemment apparent, c'est que, pour nous, une recherche expérimentale aura débouché sur un travail de routine. En prenant ce terme, bien entendu, dans son acception positive, celle d'une bonne intégration dans nos pratiques professionnelles et dans la vie de la classe.

b) Transposer

Cette intégration dans la routine ne doit pas faire penser à de l'autosatisfaction ou à une volonté d'arrêter la mise en place d'actions : un critère de sa réussite serait, au contraire, de voir (une partie de) ces pratiques se diffuser dans d'autres classes, d'autres niveaux, et avec d'autres enseignants.

Le travail à mi-temps de Mme Bachmann au CM1/CM2, en 2006–2007, sera l'occasion d'« expérimenter » pour un nouveau collègue, la pratique des aides dans une même classe, vue par un regard neuf.

Des essais de transposition au CP, pour voir ce qui peut être gardé tel quel dans nos actions, ce qui doit être adapté, et ce qui ne peut pas l'être, seront menés ; on pourra même voir et analyser de « grands écarts » dans le tutorat, entre les dispositifs « CP aidant un CP » et « expert de cycle III aidant un CP ».

c) Évoluer

Des pistes de travail ont été repérées, sans que le temps nécessaire à leur exploration n'ait été possible ; les prochaines années devraient nous permettre de nous pencher, entre autres, sur :

- les PPAP, devenant PPRE (réforme en cours à ce jour) ;
- l'aide via la conception d'activités, par le choix même de l'activité : cette année, nous avons choisi de travailler les problèmes de maths de façon à ce que tout élève puisse entrer dans l'activité, quel que soit son niveau ; la lecture, pour les CE2 les plus faibles, a également été abordée ainsi ;

ce procédé demande sans doute à être élargi, ce qui conduira à réfléchir sur la place à donner aux activités de production et de création, par rapport à celles d'apprentissage pur, ou d'entretien ;

- légèrement différente, l'aide en amont, souvent évoquée dans la recherche et jamais vraiment pratiquée dans nos classes, et qui consiste à « préparer » une nouvelle notion, faire en quelque sorte une leçon zéro, avec les élèves ayant des difficultés dans le domaine concerné.

L'intégration du dispositif dans le projet d'école, sa mise en ligne sur le site PASI, sa diffusion par les formateurs, nous laissent penser et espérer que la réflexion sur le sujet n'est pas close, et avec elle, l'évolution de nos pratiques, non plus.

V) Regards sur la recherche

1) Principes

La recherche menée à l'école de Benney s'apparente à une « recherche action ». Les éléments de la problématique ont émergé progressivement, très liés au contexte spécifique de l'action. Si l'équipe a eu le souci de recueillir des informations tout au long de ces quatre années de travaux, aucun dispositif rigoureux d'évaluation n'a donc été pensé a priori. Nous évoquons ici l'un des points qui a posé problème : comment faire et se regarder faire en même temps ? Peut-on suspendre l'action pour prendre des notes ?

Par ailleurs, dans cette petite école où seuls deux enseignants se sont impliqués dans la recherche, il n'a pas été question de procéder avec un groupe témoin.

L'approche est donc davantage qualitative que quantitative et les observations, souvent ponctuelles et ciblées sur quelques élèves ou sur l'un des enseignants, ont de ce fait permis de réguler l'action. En ce sens, l'une des fonctions essentielles de la recherche selon Baudruit¹² nous semble avoir largement été remplie « faire en sorte que les enseignants s'interrogent encore plus sur leurs actes et leurs actions pédagogiques ». Ils l'ont fait avec enthousiasme tout en déclarant : « nous ne sommes pas terrain de recherche expérimental mais bien acteurs qui espérons voir changer nos pratiques au cours et à l'issue de ce travail ».

L'équipe s'est donc attachée à relever, tout au long de son action, des indicateurs jugés pertinents au regard de l'intégration de l'aide au quotidien et tout particulièrement des questions relatives aux quatre axes de travail. Ces éléments fournissent le matériau à partir duquel sont rédigés les paragraphes suivants.

2) La lisibilité des aides pour les élèves

Comment assurer la lisibilité de l'aide et son utilité pour les élèves et les enseignants ?

L'hypothèse première, telle qu'elle apparaît dans la réponse à l'appel d'offre PARI et dans les premiers comptes rendus, repose sur la question de la lisibilité de l'aide : « l'efficacité de l'aide dépendrait de la perception que l'élève en aurait » ; « elle serait donc augmentée par un travail fait sur la lisibilité de cette aide en direction de l'élève et de ses parents ».

Le souci de **clarifier les attentes du maître aux yeux des élèves** apparaît dès le début de notre travail. Nous constatons que le statut de l'erreur, les exigences relativement aux écrits changent lors des activités d'aide. L'élève doit le percevoir, le comprendre et le prendre en compte de façon à

¹² Alain BAUDRUIT, *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*, Paris : PUF ; 1997
54BenneyE2006 PASI Nancy-Metz

repérer, pour une situation scolaire donnée, si une aide est autorisée ou non mais aussi à s'exprimer plus librement au cours de ces moments. Cette réflexion conduit les enseignants à expliciter leur degré d'exigence, en classe entière, dans la plupart des activités. Ces exigences peuvent être différenciées selon la tâche et les capacités de chacun (ex : « faire propre » et/ou « faire juste »). **La passation des consignes devient un point clé** du lancement des activités. Elle est l'objet d'un travail continu et amène les enseignants à réfléchir aux **annotations portées sur les cahiers** de façon à gagner en lisibilité et efficacité lors des corrections. Actuellement, au moment où il vise les cahiers, le maître précise ce qui sera corrigé seul, ce qui nécessitera une aide et il corrige lui-même ce qui n'apportera rien à l'élève. Un **codage des erreurs** a été mis au point, qui donne une indication à l'élève. La fonction de ces moments de corrections a donc évolué au fil des années, transformant les phases de rectification des erreurs en véritables situations d'apprentissage construites à partir de certaines erreurs ciblées.

Un degré supplémentaire est franchi dans l'idée de formaliser les moments d'aide en les faisant apparaître de façon explicite **dans l'emploi du temps**, en des termes simples, compréhensibles par les élèves. C'est chose faite dès la première année dans la classe de CE. L'emploi du temps du jour est affiché en classe et lu, collectivement ou silencieusement, permettant ainsi à chacun d'anticiper le moment où il pourra demander de l'aide. Le repérage des temps consacrés au tutorat entre élèves les conduit, chaque lundi, à envisager leurs besoins, le cas échéant à s'identifier comme demandeurs d'aide, pour d'autres à se déclarer tuteurs potentiels voire même à envisager une préparation de l'activité qu'ils auront à encadrer le lendemain. Les élèves « demandeurs d'aide » se font de plus en plus nombreux, notamment au CM où, lorsqu'un problème apparaît, ils expliquent à la maîtresse qu'ils demanderont de l'aide au cours du prochain atelier d'aide du mardi après-midi.

Par ailleurs, tout PPAP est conçu et présenté comme un dispositif d'aide, à l'enfant concerné et à ses parents mais également au reste de la classe.

Au CE le maître a construit **un outil (affiche au tableau ; voir annexe 2)** pour faciliter le fonctionnement du temps du matin de retour sur les cahiers. Il a évolué au cours du temps, deux informations complémentaires sont apparues en 2005. Le maître précise si le cahier est autorisé ou non et il indique le type d'aide : il espère qu'ainsi les élèves comprendront qu'il peut s'agir d'une ré-explication des consignes ou bien d'entraînement puis qu'au CM ils sauront demander de l'aide pour telle ou telle chose précise. Ceci a été confirmé.

Nous avons pu observer, lors des séances filmées de février 2004 et octobre 2005, un réel engagement de la part de chacun des élèves. Certains demandent de l'aide, d'autres se portent volontaires pour aider, le maître accepte ou non ces propositions et inscrit les noms au tableau. Dans ce moment de bilan individuel, de structuration, chacun (maître et chaque élève) semble parfaitement au clair sur ses besoins (éventuellement après lecture des remarques du maître sur le cahier) et ses ressources.

Le fonctionnement en trois groupes de niveaux, pour l'apprentissage de la lecture, s'avère également d'une grande clarté pour les élèves. Chacun connaît parfaitement son groupe et la mise en place des trois pôles d'activité se fait rapidement. Ceux qui travaillent sur les fiches savent à quel moment se déclenche l'aide.

De façon plus générale, nous avons pu observer une évolution dans le repérage des actions d'aide au cours de nos quatre années de travail.

- En février 2003, première année de mise en place du tutorat et d'ateliers libres d'aide au CM, les élèves n'identifient pas très bien ces moments dans la semaine. Les réponses sont en revanche plus précises et plus pertinentes lorsque la même question est posée en février 2005 (seuls 2 élèves donnent des réponses non valides). Les élèves ont alors expérimenté diverses activités d'aide. Quelques bons élèves (3 CM2 et 1 CM1) vont plus loin et ajoutent « il peut y en avoir à tous moments » ; « des fois, un qui aide l'autre un peu tout le temps » ; « toute la journée » ; « il y a de l'aide quand la maîtresse fait une leçon, quand elle nous aide à comprendre ».

- Lorsqu'à l'entrée en CM1, les élèves doivent nous dire, rétrospectivement, quels moments d'aide existaient au CE, outre le tutorat, ils citent les groupes de niveaux, notamment en lecture et en dictée. A l'entrée au CM2, c'est toujours le tutorat qui est cité en premier puis viennent les ateliers libres d'aide. Les moments d'aide plus spontanés sont également repérés, lorsque en classe « la maîtresse passe, nous montre les fautes et on corrige », « quand on coince, elle reprend ».

Si le gain réalisé grâce à cette intégration des activités spécifiques d'aide dans l'emploi du temps est immédiatement perceptible, la première difficulté qui surgit est celle de la **réduction du temps consacré à d'autres activités transversales ou disciplinaires**. Nous constaterons en fin de 1^{re} année que le fait d'intégrer deux plages horaires de tutorat de 30 minutes a, de fait, conduit à supprimer d'autres actions.

Parallèlement à cet effort d'explicitation vis à vis des élèves apparaît le nécessaire besoin de clarification côté enseignant. En effet, l'aide est omniprésente, qu'est-ce qui la différencie d'un moment d'apprentissage ordinaire ? Dès la première année s'impose donc un travail de **repérage et d'identification des différents types d'aide** existant dans les deux classes. Les fiches descriptives de ces pratiques en sont le témoin (annexe 1). Nous identifions des aides spontanées fournies au fil de la classe (« aide en direct »), des aides ponctuelles (« travail en autonomie », « groupes de besoins » et « atelier libre d'aide »), des aides à moyen terme (« tutorat dans la classe au quotidien » et « tutorat sur temps banalisé, dans la classe ou inter-classe ») et des aides sur le long terme (« groupes de niveaux » et « PPAP »). Huit types sont donc mis à jour dès la première année, qui existaient ou sont en cours d'expérimentation, et trois nouveaux sont formalisés en fin de recherche (« le groupe d'entraide », « l'aide via les corrections » et « l'aide via la conception des activités »). Ces deux dernières formes, apparues en fin de travail, témoignent de l'évolution des représentations des enseignants. En effet, seuls les dispositifs spécifiques étaient clairement identifiés au départ et la question de leur intégration au quotidien se posait comme un élément clé de notre réflexion. Maintenant l'aide est pensée dès la conception des séquences et dans les actions quotidiennes des maîtres. Nous pouvons donc voir ici une trace de l'évolution de notre pensée qui nous a permis de passer d'une « aide de type re-médiation » à une « aide par anticipation ».

La nécessité de conserver une **trace écrite du travail réalisé** en aide s'impose rapidement, pour plusieurs raisons :

- faciliter un réinvestissement ultérieur par l'élève ;
- offrir tant à l'élève qu'au maître une visualisation des progrès réalisés, pouvoir en faire état et en prendre acte ;
- fournir au maître une trace de l'activité réelle lors de ce moment d'apprentissage en particulier pour prendre connaissance, en différé des démarches mises en œuvre, des erreurs qui subsistent... La volonté de recueillir un maximum d'informations est très forte ; les enseignants veulent lutter contre « le flou pédagogique » qui s'installe et se disent « déstabilisés ». Petit à petit ils renoncent à vouloir tout régenter.

Mais quel support utiliser pour conserver ces traces ? Le cahier d'autonomie nous permet, la première année, de relever des indices relativement à l'aide, fournie ou reçue. On y trouve le travail réalisé en tutorat et, comme celui-ci, il est pris en compte dans la note. La nécessité apparaît en cours d'année de préciser clairement, à destination des parents, si les exercices réalisés le sont dans le cadre d'un travail en autonomie ou d'un moment de tutorat (comme tuteur ou comme tutoré).

Ce cahier ne le permettait pas.

On passe ensuite à l'idée d'une fiche « passeport d'aide » qui est à compléter par tuteur et tutoré en fin de séance. Elle a pour but d'informer le maître sur ce qui s'est fait durant ce temps mais également de faire prendre conscience au tuteur qu'il y a plusieurs façons d'aider. Pour cela, le tuteur doit cocher la (les) méthode(s) qu'il a utilisée(s) : j'ai expliqué (parlé) ; j'ai utilisé un

brouillon ou une ardoise (refait faire) ; j'ai donné un conseil ; j'ai donné la réponse ; j'ai fait autre chose ; je n'ai pas réussi à trouver l'erreur. Il dispose également d'un espace « remarques » qu'il peut utiliser. Le « passeport d'aide » s'est avéré difficile à remplir par les enfants de CE : réponses peu fiables, progression difficile à repérer.

La troisième année voit l'apparition d'un « cahier d'aide » spécifique. Chacun en a un et qu'il soit tuteur ou tutoré il l'utilise pour réaliser les tâches demandées au cours d'une action d'aide et y noter son bilan de l'action.

C'est ce support qui sera finalement adopté. Les maîtres nous ont dit les avantages qu'ils y trouvaient : voir « Regards sur l'action dans les deux classes », IV 1a.

Notre travail d'explicitation des types et des modalités d'aide, dans un objectif de clarification vis à vis des élèves, visant à faciliter leur adhésion et leur implication, a permis de faire émerger quelques compétences clés, indispensables pour la réussite du projet. Il est devenu nécessaire de travailler sur **le métier d'élève**. En effet, l'élève doit être capable de repérer lorsqu'il a besoin d'une aide, de la demander en la précisant, d'en tirer un bilan. Tout élève étant amené à jouer le rôle de tuteur, il lui faut également être capable de préparer une action d'aide (stratégie et matériel), de la conduire sans apporter la réponse, d'en faire un bilan, oralement puis par écrit. Ces compétences sont, elles aussi, explicitées aux yeux des élèves et travaillées dès l'entrée au CE en septembre 2004. Un trimestre entier est nécessaire pour que chacun comprenne le fonctionnement des différentes démarches et dispositifs, repère ce qu'on attend de lui et commence à développer les compétences nécessaires.

Les enseignants ont eu, dès la première année, le souci de rendre lisible, auprès **des parents des élèves**, la démarche d'aide qui se trouve au cœur du projet de l'école.

Lors d'une **réunion** de début d'année, le maître explique aux parents des élèves de CE que l'aide en numération est formalisée via le cahier d'autonomie, que pour les dictées, l'aide consiste en un allègement de la difficulté (dictées plus faciles), que selon les résultats de l'évaluation certains retravailleront sur les cahiers d'évaluation et quelques-uns bénéficieront d'un soutien particulier, enfin on évoque la question des PPAP pour quelques élèves et le tutorat mis en place deux fois par semaine.

Dans le **livret « l'école de votre enfant, mode d'emploi »** distribué aux parents, figure l'emploi du temps d'une journée de classe. Les moments d'aide apparaissent et sont mis en valeur. Le codage utilisé lors des corrections y est décrit.

Le **livret de l'élève** (Bulletin trimestriel) comporte parfois une rubrique « actions hors évaluation ». C'est ici que le maître rend compte de l'investissement de l'élève en aide, des résultats de son travail en autonomie, de la qualité de ses corrections... Le livret comporte également une rubrique « mon avis sur le travail » complétée en classe par l'élève au cours d'un temps d'apprentissage à part entière.

Ce travail volontaire et permanent sur la lisibilité de l'aide facilite son intégration dans la vie de la classe. La clarification qu'il impose a obligé les enseignants à un questionnement approfondi allant jusqu'à une (re)définition de nombreux gestes professionnels quotidiens et à la conception d'outils.

L'installation de nouvelles routines, explicites, banalise l'aide aux yeux des élèves. Non seulement chacun est passible d'aide à un moment ou à un autre mais il est en droit d'en réclamer. L'élève n'est plus seul face aux apprentissages, les recours possibles se multiplient et se diversifient. L'aide peut être offerte, on observe qu'elle est demandée de plus en plus fréquemment au fil des années : les capacités d'autonomie se développent.

3) L'articulation des aides avec la vie de la classe

Comment articuler les aides avec la vie de la classe ? Articulation diachronique (avant la classe, pendant la classe, après la classe) et synchronique (d'une part entre la classe et les dispositifs et d'autre part entre les activités d'aide et les programmes officiels)

Au départ, la conception dominante chez les enseignants est celle de l'**aide « remédiation »**, après un apprentissage qui a échoué. C'est surtout suite aux évaluations institutionnelles que sont repérés des élèves avec des besoins particuliers et que des groupes de soutien sont mis en place. Il arrive également que des besoins soient repérés au fil de la classe ou suite à une évaluation du maître. On distingue des besoins sur le travail de la semaine et des besoins plus profonds, sur des compétences de base. C'est généralement le tutorat qui prend en charge ces difficultés.

Avant même le début de la recherche, une partie du samedi matin est consacrée, au CM, au **tutorat entre pairs**. Ce moment prend place à la **suite d'un bilan** de fin de semaine réalisé le vendredi. Il s'agit donc d'un moment de régulation relativement aux apprentissages de la semaine. Ce sont les élèves qui formulent leurs besoins et d'autres qui se portent volontaires pour y répondre. Les capacités d'auto-évaluation sont donc mobilisées de la part de chacun.

Dans les deux classes, le **cahier d'autonomie** permet de réguler les rythmes de travail. Le contenu des exercices correspond aux apprentissages en cours ainsi qu'à des réinvestissements. Cette pratique est complètement intégrée dans les routines des deux classes. Ici l'élève est placé en situation de réussite. **Les tâches sont adaptées à ses capacités et à ses besoins**. Cet ajustement au plus près des compétences de chacun favorise son autonomie dans l'apprentissage ainsi que le développement de ses capacités d'auto-évaluation.

D'autres actions d'aide, plus ou moins formelles, existent dès le départ. Au CM en particulier, **l'atelier libre d'aide** prend place à un moment où la maîtresse est disponible. Les enfants le repèrent car la maîtresse s'assied à une table avec trois places disponibles autour d'elle. Ceux qui ont une question précise à lui poser, portant **sur le travail en cours ou des connaissances plus anciennes**, peuvent le faire à ce moment là. Nous avons remarqué que ce sont plutôt les bons élèves qui ont recours à cet atelier. « Je préfère quand c'est la maîtresse qui aide. C'est un adulte ; je comprends ses mots. Les enfants emploient des mots à eux, mais ils ont appris comme nous » (Margaux CM2, mars 05).

L'une des premières questions apparues est d'ordre organisationnel : comment gère-t-on le fait que les élèves participant à un groupe de soutien ne font pas ce que les autres font pendant ce temps ? Des activités « décrochées » sont alors mises en place, par exemple un travail de lecture sur un ouvrage de littérature. Suite à cette question est venue celle des écarts qui se creuseraient entre élèves. Pendant que les uns reviennent sur des notions en aide, les autres avancent dans les apprentissages. Les dispositifs d'aide ne doivent pas reprendre les **groupes de niveaux** en permanence au risque d'enfermer ces élèves dans leur rôle d'élèves faibles et de les laisser se complaire dans les groupes faibles, sans plus s'inquiéter des moments de classe entière où ils sont en difficulté. Pour dépasser ce problème repéré chez deux élèves de CE, nous leur avons proposé de devenir tuteurs de plus faibles ou plus jeunes.

Ceci nous a également conduits à travailler parfois en **groupes hétérogènes**, en réfléchissant à la constitution de groupes, au type de tâches proposées, aux compétences (sociales, cognitives...) en jeu pour telle tâche... Enfin, pour ces élèves qui se plaisent dans les groupes d'aide et ne semblent plus se préoccuper des moments plus difficiles pour eux, la lisibilité est essentielle.

La recherche aura également amené la maîtresse de CM à expérimenter des travaux de **groupes homogènes**, constitués après évaluation. Ils sont mis en place après entraînement, suite à un

apprentissage important et avant le contrôle final. Une observation filmée de cette activité a permis de pointer de nombreux indicateurs d'efficacité de ce travail. Remis en place dans les démarches de remédiation, le travail en groupes est maintenant entré dans les routines pédagogiques, au même titre que d'autres dispositifs.

Dès le départ, les enseignants réalisent chaque fois que possible une **exploitation a posteriori**, dans le cours de la classe ordinaire, des travaux réalisés lors d'un moment d'aide spécifique. Mais la réflexion sur les dispositifs d'aide et leurs dérives possibles nous a conduits à revenir sur l'idée **d'aide par anticipation** ou du moins sur la nécessité de la penser au préalable.

C'est ainsi que *l'aide via les corrections* a fait l'objet d'un questionnement particulier. Le codage des erreurs, les consignes données sur les cahiers facilitent d'autant plus la tâche de l'élève et celle du tuteur le cas échéant. Dans les deux classes, la gestion du temps de correction des cahiers s'en est trouvée facilitée. Une méthodologie qui semble stable s'est mise en place. Le moment de correction des cahiers, installé au CE chaque matin depuis des années, s'est davantage structuré et le tutorat est venu l'enrichir. Ici l'aide facilite le lien entre le travail de la veille et celui du jour. D'une part elle porte sur les apprentissages du moment, d'autre part ce sont les cahiers journaliers qui servent de support.

Dès juin 2002, on évoque la possibilité de *préparer des leçons en groupes de soutien*, leçons qui seront vues peu de temps après et d'utiliser les élèves du groupe comme ressources. Cette idée est récurrente, abordée plusieurs fois chaque année, mais n'a jamais été réellement mise place. Une résistance forte est apparue : comment trouver du temps pour donner une avance aux élèves en difficulté alors qu'ils en consacrent déjà beaucoup à revenir sur des points non acquis ? L'idée est évoquée de travailler ainsi dans des domaines nécessitant moins de pré requis, en histoire ou sciences par exemple.

En revanche, l'idée de penser l'aide *dès la conception des activités* a fait son chemin au cours de ces années de recherche. Certaines activités sont conçues de manière à adapter le niveau d'exigence aux capacités de l'élève. Pour un même objectif, souvent une même tâche, certaines variables sont modifiées (données, quantité) de façon à ce que chacun apprenne et donc progresse au cours de cette activité et qu'il aboutisse, donc termine en situation de réussite.

Il n'a pas été facile d'aborder la question de **l'aide « en direct »**, celle qui est apportée dans le fil de l'action. Pour les enseignants, très attachés à l'idée « d'intégrer l'aide » dans leurs pratiques, cette dimension renvoyait au travail de tout enseignant et ne méritait pas que nous nous y attardions outre mesure. C'est sans doute pour cette raison que ce type d'aide fut le dernier observé (en mobilisant l'outil vidéo) et que très peu de temps fut consacré à son analyse.

L'observation des types de tutorat nous amène à nous intéresser aux démarches des tuteurs. Lorsqu'ils interviennent comme « tuteurs experts », ils sont souvent amenés à « reposer les notions », à revenir au sens, qu'ils ont eux-mêmes dépassé, ayant atteint une totale maîtrise. D'autres fois, ils sont amenés à piloter un travail de recherche en groupe. Là encore, ils se retrouvent dans des situations instables qui nécessitent également réflexion, analyse et adaptation de leur part. Il y a ici porosité de l'aide et on passe de l'aide-remédiation à l'aide-apprentissage. Ces constats ont conduit les enseignants à imaginer, dès la conception des séquences, certaines activités qui soient bénéfiques à la fois au tuteur et au tuteur, qui fassent travailler les élèves de CE sur les compétences de base relatives à une notion et les tuteurs experts de CM sur des compétences de niveau plus élevé. On perçoit ici comment la réflexion sur l'aide a induit celle sur la démarche pédagogique pour en faire une **aide formatrice, au cœur de l'apprentissage**, à la fois pour le tuteur et pour le tuteur.

En début de recherche, l'articulation entre les actions d'aide et les activités quotidiennes d'apprentissage n'est pas évidente. Nous pensons davantage en termes de juxtaposition et le temps passé en aide apparaît comme du temps en moins pour « faire le programme »... un travail de deuil est à faire. Mais faut-il « faire » tout le programme ? Quelles disciplines alléger ? L'idée est émise d'intégrer les dispositifs d'aide relative aux maths et au français dans les horaires de ces disciplines. C'est en lecture que l'intégration est la plus évidente et qu'elle fonctionne de façon permanente. Chacun des moments qui y est consacré s'appuie sur l'aide du maître pour l'un des groupes, sur une stratégie d'entraide entre élèves pour un second groupe alors que le travail se fait individuellement, en autonomie, dans le troisième sous-groupe, celui des bons lecteurs.

Nous nous sommes souvent replongés dans les programmes pour nous apercevoir qu'ils sont souvent interprétés à la hausse, qu'il est difficile d'accepter les allègements de programmes successifs proposés. La décision est prise de **travailler plutôt sur les compétences que sur les contenus** et qu'elles seront travaillées par tous les élèves. Les enseignants se sont efforcés d'approfondir pour mieux les définir les compétences devant être acquises en fin de cycle.

4) L'efficacité de l'aide

Quels indicateurs d'efficacité (de non efficacité) de l'aide repérons-nous ?

Question cruciale pour apprécier la pertinence des démarches et dispositifs d'aide mis en oeuvre au cours de cette recherche et pour tenter d'identifier les conditions facilitatrices de l'aide.

Pour cela, nous prenons appui sur les notes prises par les enseignants au fil des actions mises en place et tout particulièrement au cours de l'année 2003-2004. Nous nous intéressons également aux réponses écrites des élèves de CM à nos questionnaires (février 03 et janvier 05), à leur parole lors des interviews collectives (novembre 03 et septembre 04).

Le point de vue des maîtres

Il est facile d'évaluer l'efficacité de l'aide fournie via les corrections, le cahier étant contrôlé chaque soir. De même pour le cahier d'autonomie, fréquemment visé. Une note chiffrée, destinée essentiellement à encourager l'élève, rend même compte des progrès réalisés dans les travaux effectués sur ce cahier.

Pour les compétences travaillées dans les groupes de niveaux, c'est l'évaluation commune à tous les élèves de la classe qui permet de mesurer les progrès.

L'efficacité des actions mises en oeuvre dans le cadre d'un PPAP se révèle au fil du temps, dans les activités ordinaires. Ex. 24-11-04 : le maître note un léger mieux perçu dans l'écriture courante, dans le cahier de classe, pour les 2 élèves qui bénéficient d'allègements en classe.

S'agissant du tutorat, il apparaît efficace lorsque, dans un premier temps, l'élève sait faire, par lui-même, la tâche pour laquelle il avait demandé de l'aide.

C'est souvent d'ailleurs l'élève lui-même qui s'auto-évalue. Même si le maître ou le camarade vérifie l'acquisition, l'aide prend fin lorsqu'il déclare avoir compris, être capable de refaire seul.

Sur des difficultés ponctuelles, des résultats positifs se repèrent facilement.

Mais si la compréhension immédiate est assurée, le sera-t-elle définitivement ?

Les éléments qui conduisent à un tutorat non efficace se révèlent plus faciles à observer :

- C'est le tuteur qui montre ou qui donne les réponses.
- La tâche à réaliser apparaît trop complexe, le tuteur sait corriger mais non aider
ex : symétrie 08-02-05.
- Le tuteur n'applique pas la consigne
ex : 14-09-04 Chloé ne renvoie pas Océane à une recherche dans le dictionnaire alors que c'était explicitement demandé dans la consigne.
- L'aide n'a pas été préparée et le tuteur ne sait pas expliquer
ex : 23-11-04 Apolline ne peut pas aider Adèle.
- Le tuteur laisse passer une erreur, pourtant centrale, par rapport à l'apprentissage visé.
- Il y a un dysfonctionnement dans le groupe (manque d'implication, mésentente...).

De manière courante, les maîtres disposent des indicateurs suivants, pour apprécier l'efficacité de du tutorat :

- indices relevés dans le cours de l'action,
- traces écrites dans les cahiers d'aide,
- réinvestissement lors d'une séance suivante.

Une observation fine dans la classe de Mme Bachmann a permis de pointer une réelle efficacité de ce temps : voir IV-1-c.

Paroles d'élèves

Que ce soit en février 2003 ou en février 2005, la plupart des élèves de CM affirme que le tutorat a bien fonctionné, qu'ils aient été tuteurs ou tutorés. La première année, le principal indicateur cité est la note : « j'ai eu de meilleures notes ». En 2005, les élèves affirment majoritairement avoir vu des changements : « sur les divisions, j'ai compris ». Certains nuancent ce propos en précisant que « cela dépend des fois ». Une élève, plutôt en situation de réussite, affirme ne pas trop aimer se faire aider car « l'élève n'explique pas bien » (2003) ou « ça me plaît moyen car il n'explique pas très bien comme la maîtresse » (2005).

Quant aux tuteurs, ils déclarent tous que l'aide a fonctionné car ils ont vu les progrès de leurs camarades « ils y arrivent mieux ». Chloé cite, au cours d'une interview collective (septembre 2004), le cas d'une élève « qui a été aidée et a ensuite pu aider un autre en géométrie : ça veut dire qu'elle a progressé puisqu'elle a ensuite pu aider ». Plusieurs affirment également progresser lorsqu'ils sont tuteurs « ça m'a aussi fait réviser les tables car j'avais du mal avec la table du 7 » ; « Ça m'a fait réviser les conjugaisons, moi aussi, j'arrive mieux ».

Les réponses, largement positives vis à vis des démarches et dispositifs d'aide mis en place, font apparaître une large adhésion des élèves au tutorat. « J'aime bien aider les autres » ; « Ça m'a plu, j'ai l'impression de faire passer mon savoir » ; « Quand on aide, ça nous donne confiance en nous. On grandit dans sa tête. On se dit, tiens, je suis capable d'aider » ; « Ça me plaît d'être aidé parce que j'apprends mieux » ; « nous apprenons mieux ensemble » ; « On se comprend mieux des fois avec les enfants qu'avec la maîtresse. On ose plus ».

On perçoit, à travers ces propos d'élèves l'impact de l'aide sur l'estime de soi. On comprend l'importance de la mise en confiance de l'apprenant pour qu'il ose affronter ses propres difficultés. On ressent le bénéfice tiré par chacun au cours de ce travail en commun.

5) Pertinence de l'aide apportée

Existe-t-il des critères de pertinence entre le type d'aide proposé, la difficulté repérée et la nature de la réponse envisagée ?

Posée ainsi, la question est intellectuellement séduisante. L'analyse de prises de décision des maîtres a mis en évidence bien des paramètres, qui président à ces décisions, et c'est toute l'expertise du maître qui permet des choix pertinents.

Pour se convaincre de cette complexité, le lecteur pourra se reporter à l'exemple donné par le maître de CE2, en III-3-a.

Nous avons cependant tenté de dégager des critères de pertinence pour chacun des types d'aide mobilisé.

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir au **tutorat entre élèves** ?

Écoutons les élèves qui ont repéré des conditions favorables pour une aide efficace :

- Thomas (CM2) « pour que l'aide marche bien, il faut être avec quelqu'un qui a la volonté d'être aidé » ;
- « T'aides ceux en qui tu as confiance » ; « Cela dépend des personnes. Certains me font confiance » ;
- « Il faut mettre les terribles avec des gens sérieux » ;
- « Ca dépend de celui qui aide, il doit savoir bien expliquer » ;
- Chloé fait la part des choses et n'a pas de préférence « avec la maîtresse : elle explique mieux ; avec les élèves : on se comprend mieux ; avec les parents : on a plus le temps »
- « Il faut être dans le silence ».

Les enfants pointent l'importance de la **qualité de la relation** entre les deux personnes ; ils ont saisi la condition nécessaire relative à la demande d'aide ; ils insistent sur quelques **variables liées au contexte (le silence et le temps)** ; enfin ils perçoivent l'importance des **qualités « pédagogiques »** dont doit disposer le tuteur...

Mission impossible, le tutorat entre élèves, au vu de ces exigences ? Pas vraiment, puisqu'il nous a été donné d'observer des actions qui ont réellement bien fonctionné. Sans doute, grâce au travail réalisé sur le métier de tuteur, dès l'entrée au CE. Mais aussi, grâce à une grande expertise de la part des enseignants qui réussissent à faire appel au tutorat lorsqu'un maximum de conditions semblent réunies pour qu'il s'avère judicieux d'y recourir.

Les observations des enseignants et leurs notes ont permis, au fil du temps, de confirmer et d'affiner les critères dégagés par les élèves.

Le tuteur est capable de repérer les erreurs.

Ex : 13-10-04. Thomas constate que P. Louis ne réussit pas à tracer les traits de construction.

Ex. : 07-12-04. Pierre sait analyser l'erreur de Doriane « elle oublie les retenues en bas ».

Ex : 01-03-05. Arthur remarque que Steven, dans la lecture d'heure, confond le 12 et le 1 quand il compte les minutes... ce que l'enseignant n'avait pas repéré !

Le tuteur est capable de diagnostiquer la difficulté puis d'imaginer une tâche en réponse à cette difficulté.

Ex : 14-09-04. Aloïs commence par faire mesurer des segments à Adèle, constate qu'elle sait le faire. Il trace alors un modèle de figure qu'il lui demande de reproduire.

Le tuteur est capable d'adapter ses exigences, de simplifier la tâche.

Ex : 14-09-04. Benjamin ne réussit pas à tracer un triangle dont 2 des côtés mesurent 7cm et 9cm. Il lui propose d'essayer avec 8cm et 8cm et s'aperçoit que Pierre réussit.

Le tuteur est au clair sur le sujet. Il est capable de dire « maintenant, il sait ».

Mais bien qu'ayant réussi le type de tâche sur son cahier, le tuteur peut avoir du mal à expliquer.

Ex : 30-11-04. Malo ne réussit pas à aider Camille en expression écrite. Il s'agit de chercher le verbe et de le changer dans une phrase.

A l'issue de notre quatrième année de travail, nous avons repéré et hiérarchisé **onze compétences mobilisées par un tuteur** pour une aide efficace (voir fiche en annexe 2). Le tuteur sera dit expert, s'il maîtrise les cinq premières.

Mais les compétences du tuteur, si elles sont nécessaires, ne garantissent pas la réussite de l'action. Encore faut-il tenir compte du **profil de l'élève à aider**, dans le choix du tuteur et dans **les consignes** à donner.

Ex : 09-11-04. Pour un élève de CE qui, les fois précédentes avait montré des problèmes d'attention, s'amusant pendant qu'on l'aidait, un très bon élève de CM2 a été choisi avec la consigne « fais faire ; laisse-le un peu se débrouiller seul et reviens voir ensuite... ». Résultat : très efficace.

Par ailleurs, la question des consignes se pose en permanence car nous avons pu observer des démarches variées pouvant conduire à une aide immédiate efficace :

- Montrer une technique (pour un savoir faire) Ex : 23-11-04 Doriane montre à Natacha comment poser le compas et faire des essais sans tracer.
- Faire partager sa propre stratégie. Ex. X fait réviser la table de 6 à Y en lui montrant un jeu que lui-même utilise pour la travailler.
- Corriger immédiatement, dès qu'une erreur est commise. Ex 23-11-04. Malo fait reproduire une figure à Steven et l'interrompt dès qu'il repère une erreur.
- Interroger et contrôler immédiatement. Ex. 30-11-04. Alexia aidant Dimitri en conjugaison.

Côté maître, le tutorat apparaît le plus facile à mettre en œuvre lorsqu'il s'agit de travailler **sur des difficultés ponctuelles**. Cependant, il arrive à la maîtresse de CM de faire travailler des binômes sur plusieurs semaines sur une difficulté plus lourde, avec un programme de remédiation personnalisé.

Le travail important réalisé autour du tutorat, notamment sur le métier de tuteur et sur le codage des erreurs, a clairement permis de gagner en efficacité. Mais, à cet égard, il reste des questions récurrentes, sans réponse définitive à ce jour :

- Vaut-il mieux un pair ou un expert et dans quel cas ?
- Faut-il préparer l'aide avec les tuteurs ?
- Vaut-il mieux une aide cadrée ou laisser une situation ouverte, avec prise d'initiative de la part du tuteur ET perte de temps ?

Ces questions font écho à celles posées par les enseignants et aux pistes qu'ils évoquent au paragraphe III-3-c du présent document.

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir au **groupe d'entraide** entre élèves ?

Il est mis en œuvre, lorsque l'enseignant estime que le **débat entre élèves** ayant la même difficulté peut s'avérer utile. Cela suppose d'analyser la motivation des élèves pour cette activité.

Exemple, sur une difficulté commune : sur des problèmes de calcul, les élèves doivent se mettre d'accord sur un résultat, avant de le présenter à l'enseignant, qui relance alors l'activité (correction, aide orale, nouveau travail).

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir aux **groupes de niveaux** ?

La longévité du dispositif, reproduit d'année en année pour travailler sur des **compétences transversales clés du cycle** (lecture, dictée, calcul mental), est un indicateur de sa pertinence. Les élèves savent que les groupes ne sont pas figés : « Ceux qui font beaucoup de fautes deviennent meilleurs et passent en dictée moyenne. Dans ce groupe, si on est bloqué, on se dit, on va faire comme eux. Et après on passe en dictée longue » (Chloé, CM1, sep. 04).

D'autre part, **l'effectif limité** de chaque groupe, spécialement du **groupe de plus faibles**, permet une plus grande **proximité du maître**, laquelle, à son tour, facilite l'aide en direct.

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir au **cahier d'autonomie** ?

Il permet une **aide individualisée** et un suivi par le maître. Les exercices à réaliser sont donc adaptés aux besoins de chacun. Ils relèvent plutôt d'**apprentissages techniques**, l'élève devant être capable de s'auto-évaluer. La pertinence réside donc ici dans le choix d'exercices adaptés mais aussi dans les codages d'erreurs et remarques du maître à chaque visée du cahier, comme dans le type d'aide ci-dessous.

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir à **l'aide via les corrections** ?

Ce type d'aide s'impose **de façon régulière, pour tous les élèves**. Nous parlons ici de corrections au sens de : aides fournies à l'élève pour qu'il rectifie lui-même ses erreurs.

Les critères de pertinence se trouvent alors davantage dans **le choix**, fait par le maître, **des erreurs à corriger**. Pour cela, il se base sur :

- la corrélation avec les apprentissages en cours et le programme : par exemple, une erreur d'orthographe sur une conjugaison pas encore étudiée sera corrigée par l'enseignant lui-même, et non demandée à l'élève ;
- la qualité exigée par le maître : le cahier « du jour » doit rester sans erreur, le cahier de brouillon n'a pas le même statut ;
- les capacités des élèves : l'élève faible, faisant fréquemment plus d'erreurs que les autres, ne les corrigera pas en totalité, mais s'occupera d'une sélection, réduite en nombre et en difficulté, opérée par le maître.

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir à **l'aide via la conception des activités** ?

Cette question est devenue quotidienne. L'enseignant aménage ses activités **dès** qu'il s'aperçoit, après évaluation, ou en corrigeant les travaux après la classe, **que les difficultés des élèves nécessitent d'adapter les tâches** pour la suite. Ce travail de différenciation simultanée est intégré à la pratique ordinaire.

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir à un **PPAP** ? (Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès)

Il est intéressant de mettre en place un programme de travail particulier pour des **élèves en difficulté avérée**. Ce dispositif permet d'institutionnaliser l'aide apportée, de la rendre publique, d'y associer les parents.

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir à l'atelier libre d'aide ?

Il est plutôt fréquenté par les bons élèves... qui ne trouvent pas réponses à leurs questions auprès de leurs camarades, ou bien par les élèves pour lesquels le tutorat n'a pas répondu aux attentes. Les visites à l'atelier sont courtes. Il apparaît comme un petit **espace de régulation** auquel chacun peut avoir accès, donc **qui rassure**. A cette fin, il est intéressant de le faire fonctionner **régulièrement**.

Dans quelles circonstances est-il pertinent de recourir à l'aide en direct ?

Paradoxalement, c'est sans doute l'aide la plus fréquemment dispensée par l'enseignant et c'est celle qui aura le moins été explorée au cours de notre travail de recherche.

L'enseignant apporte une aide en direct chaque fois qu'il estime nécessaire de donner une réponse à une question d'un élève afin **d'éviter que l'élève soit « bloqué » dans son travail ou qu'il décroche**. Il obtient alors, immédiatement ou rapidement, une réponse à sa question.

Voilà donc des indicateurs pour chacun des quatre axes de notre recherche. Nous avons eu le souci de recueillir ces éléments tout au long de notre travail. Ils ont contribué à réguler les actions engagées même si c'est dans la complexité de l'action quotidienne que les enseignants ont travaillé et que c'est aussi en essayant de prendre en compte toute cette complexité que la réflexion collective a été conduite au cours de ces quatre années.

Le lecteur l'aura compris, c'est la prise en compte de l'ensemble des paramètres et de leurs interactions qui permet de penser, réguler, évaluer les décisions visant à aider les élèves au quotidien. La forme que nous nous sommes imposée dans ces « regards sur la recherche » ne doit pas masquer, mais devrait au contraire permettre de mettre à jour, l'ensemble des gestes professionnels des maîtres et donc toute leur expertise au service de l'aide à l'élève.

La place accordée au tutorat entre élèves dans cet écrit final suffit à témoigner du poids accordé à ce dispositif au cours de nos travaux. Nous avons parlé de compétences des tuteurs, de « métier de tuteur », de « métier d'élève ». Dans la continuité des réflexions réalisées dans le groupe D.D.A.I. nous avons tenté de rapprocher « métier d'élève » et « métier d'enseignant », en portant un regard tout particulier sur la posture d'aide de celui-ci, posture dont on sait, comme nous l'avons dit en introduction, qu'au-delà des dispositifs et démarches d'aide, elle constitue un élément clé de la réussite de toute action d'aide. Nous présentons ci-après certains éléments de cette réflexion, en renvoyant à quelques auteurs pour étayer notre propos.

6) Métier d'élève – Métier d'enseignant

On s'aperçoit en travaillant la question du métier d'élève qu'elle engage le métier de l'enseignant. Il nous faut interroger leurs liens.

Pour le chercheur,¹³ que le fait d'interroger le métier d'élève nécessite une réflexion sur le métier du

¹³ Le « chercheur » pourrait aussi être appelé « observateur » ou « réfléchisseur ». Ce néologisme me semble éclairant : le réfléchisseur, certes réfléchit à la pratique qu'il observe ou met en œuvre, mais il réfléchit aussi comme un miroir l'action (dans le sens philosophique d'acte, de mise en acte) dont il est témoin, donnant alors à voir à l'acteur lui-même l'acte dont il est partie prenante et que celui-ci ne peut pas toujours, de ce fait, observer.

maître relève de l'évidence. Cette idée a-t-elle toujours également la force de l'évidence pour les enseignants ? Un piège ne se cache-t-il pas derrière elle ?

D'une part, en effet, il n'est pas certain que les enseignants qui s'intéressent, même sans la nommer ainsi, à la question du métier d'élève pour faire évoluer leur pratique, aient conscience de sa consubstantialité à la réflexion sur le métier du maître.

D'autre part, donc, un piège menace l'enseignant car mener une réflexion sur le métier d'élève nécessite de la part du maître une profondeur de réflexion à laquelle tous ne sont sans doute pas encore habitués. Du coup, l'enseignant peut être incité - ou conduit, ce qui aurait la même conséquence - à négliger la réflexion sur son propre métier dès lors qu'il réfléchirait au métier d'élève.

Il y serait d'une part incité en ce sens que ce phénomène pourrait relever de la conscience claire. Néanmoins il faut ici rappeler que, suite aux travaux de Bourdieu et aux réflexions de Perrenoud¹⁴, on sait que ce qu'on croit être une conscience claire de ses actes pédagogiques n'est souvent qu'un faux sentiment de maîtrise de ses choix, « *l'illusion de la spontanéité qu'autorise l'habitus* ». ¹⁵

Il y serait d'autre part conduit en ce sens que ce phénomène relèverait de l'inconscient.

Autrement dit, tout pourrait se passer comme si on imaginait que les difficultés des élèves - car il est certain que la réflexion sur le métier d'élève part des interrogations du maître sur les difficultés des élèves - pouvaient être résolues par une plus grande clarté apportée par le maître aux élèves sur les apprentissages, ou plutôt sur les enseignements ; ainsi ces difficultés proviendraient de l'incapacité des élèves à percevoir certains éléments du jeu en cours à l'école (qu'on nomme cet aspect le rapport au savoir, le sens des apprentissages, la culture scolaire, ou de termes plus sociologiques « *les éléments de la personnalité sociale* »¹⁶, les caractéristiques du « *champ scolaire comme espace de jeu* »¹⁷, « *les voies non verbales de la relation pédagogique* »¹⁸ ou « *le brouillage des repères inhérent à la pédagogie invisible* »¹⁹) ; il faudrait alors - et l'illusion que cela serait suffisant serait à craindre - éclairer les élèves à cet égard, au sens propre du terme : le maître apporterait la lumière, clarifierait (rendrait clair) ce qui se joue à l'école (les règles, les enjeux, les fonctionnements, les trucs et astuces nécessaires à la bonne compréhension,...) ; il faut être bien persuadé que tout cela, qui peut être utile voire indispensable²⁰, ne peut suffire.

Il ne suffit donc pas au maître de prendre conscience qu'il doit éclairer les élèves, notamment ceux qui sont en difficulté, sur le fonctionnement et les enjeux de ce qui se joue à l'école.

Un maître qui aurait poussé sa réflexion plus loin serait donc persuadé, puisque cela ne suffit pas, qu'il lui faut changer **la réalité des rapports entre ses élèves et lui**. Cela est certes nécessaire dans ce deuxième temps (qui n'est pas un temps chronologique, mais un ordre de priorité ou d'avancée de la réflexion, presque un étage nécessaire pour bâtir le reste) : en effet, il faudra bien en passer par un changement de relation entre élèves et maître ; les défenseurs de la Pédagogie Institutionnelle

¹⁴ Philippe Perrenoud développe cette idée à la fois dans Métier d'élève et sens du travail scolaire (p 175) et dans l'article « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus » de la revue Recherche et formation N° 36 (article également paru dans « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, PUF, 2001).

¹⁵ Il est intéressant de remarquer que Perrenoud emploie cette phrase (in Métier d'élève et sens du travail scolaire, p 175), à propos de l'élève et de ce qui serait, selon lui, son métier.

¹⁶ Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents, p 51

¹⁷ Jean-Michel Berthelot, Le piège scolaire, p 195

¹⁸ Pol Dupont, La dynamique de la classe, p 66

¹⁹ Jean-Pierre Terrail, Ecole, l'enjeu démocratique, p 111

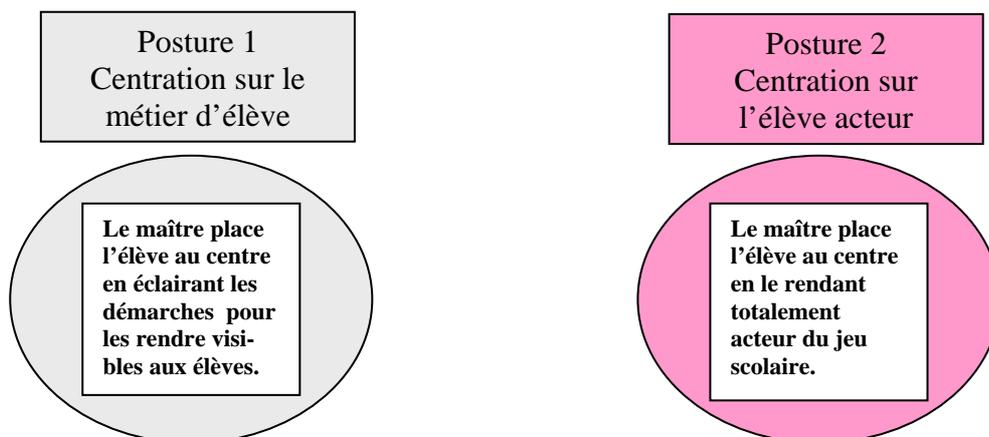
²⁰

l'ont bien compris qui ont souhaité, en accordant aux élèves une part de pouvoir, négociée et progressivement déléguée, permettre la compréhension par les élèves, par la prise en main qu'ils pourraient en faire, de ce jeu scolaire.

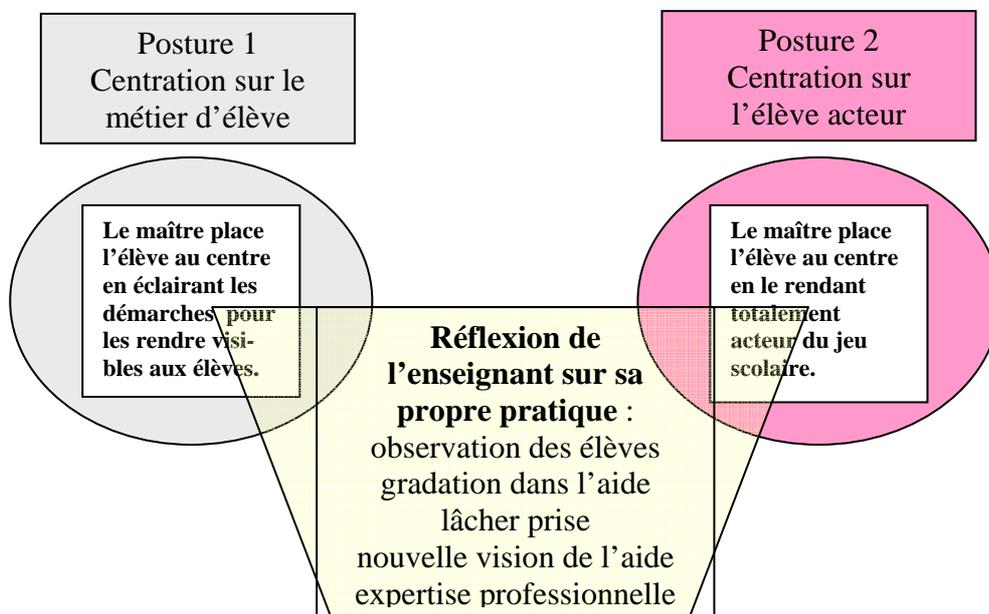
Si nous sommes là dans un deuxième niveau, il nous semble que cela ne suffit toujours pas : changer radicalement les rapports au sein de la classe permet certes une puissante avancée, cependant, encore une fois, le maître peut être trompé par l'illusion de changement radical ainsi produite : en effet, être plus proche des élèves, manifester à ceux qui sont en difficulté une attention particulière, croire en l'éducabilité cognitive et, en définitive, à l'idée que des progrès sont toujours possibles, sont des postures intellectuelles indispensables mais on resterait au milieu du gué en se disant que par ce seul – encore une fois, même s'il est essentiel - changement relationnel, les difficultés des élèves vont être réglées.

Le changement que nous préconisons dans notre réflexion sur la posture d'aide relève de tous ces éléments : changer les rapports entre adultes et élèves ; mener une profonde réflexion sur la clarté à donner au jeu scolaire (ce qui relève de notre quatrième axe, la lisibilité). Il faut y ajouter le travail sur les axes 2 (articulation) et 4 (pertinence) et ils ne peuvent relever que du métier du maître.

Ces deux voies précédemment explorées (« *prendre conscience qu'il faut éclairer les élèves, notamment ceux qui sont en difficulté, sur le fonctionnement et les enjeux de ce qui se joue à l'école* » et « *changer la réalité des rapports entre les élèves et l'enseignant* ») non reniées à notre stade de réflexion, mais bien plutôt posées comme indispensables, presque premières chronologiquement et / ou par ordre d'importance, peuvent être schématisées ainsi :



L'enseignant doit résolument s'engager sur une troisième voie, en relation avec les deux précédentes et incluant, comme par une sorte de retour (à la fois retour en arrière pour revenir à une réflexion didactique et retour sur soi), **la réflexion sur sa propre professionnalité**, sur ses capacités professionnelles, sur les éléments de son expertise d'enseignant.



Cette « réflexion de l'enseignant sur sa propre pratique » le conduit ainsi à renforcer ou développer cinq capacités clés au service d'une véritable posture d'aide.

- La capacité à observer les élèves

* Volonté et capacité de dresser un profil des élèves dans les domaines des difficultés (évaluation, tests, discussion, observation...), certes, mais aussi de l'aide (capacité de l'élève à repérer et exprimer ses difficultés, à accepter l'aide d'un pair et/ou du maître, à réutiliser ce qui a été vu en aide, bref à articuler aide et classe...).

* Volonté et capacité de dépasser les évaluations institutionnalisées (par la pratique ou la législation) et à lutter contre le sentiment qu'elles sont à la fois trop prégnantes et (du coup ?) suffisantes.

* Capacité à réfléchir à la place de l'observation / évaluation (les deux termes ne sont bien sûr pas équivalents) par rapport à l'aide aux élèves ; cette dernière doit-elle toujours intervenir après une évaluation ?

- La capacité à établir une gradation (de cycle, voire d'école) dans l'aide aux élèves

On voit bien le lien entre ces deux premières capacités.

On trouve dans la deuxième une des plus fortes traces de l'évolution des enseignants du PARI à Benney engagés dans cette réflexion : penser en termes de programmation et de répartition de cycle les éléments de l'aide aux élèves au même titre que des répartitions disciplinaires est bien la preuve d'une réelle intégration de cette aide dans la pratique quotidienne de la classe et dans la conception même du métier d'enseignant.

- la capacité à lâcher prise (lâcher emprise) ou faire des deuils.

Ce point est presque transversal et relève de plusieurs autres :

* Accepter de laisser une place à l'aide, et même de lui créer une place : dans l'emploi du temps, dans les programmes, dans les préparations, dans les conceptions didactiques des séquences, dans les choix didactiques pour traiter les notions...

* Accepter de perdre la toute puissance liée au moment d'introduction d'une nouvelle notion face à toute la classe, conçue comme l'acte pédagogique par excellence, à la fois résultat d'une réflexion

didactique puissante, d'une préparation poussée et sérieuse, d'une anticipation performante, d'une conduite de classe parfaitement maîtrisée, d'une excellente capacité à réagir aux réactions des élèves.

A un moment de la recherche, Aline Bachmann dit qu'il faut « anticiper sur des introductions de notion sans déflorer les problèmes qui se poseront ». L'introduction d'une nouvelle notion montre une enseignante par bien des côtés très proche des élèves : réfléchir à l'introduction de la notion, prévoir les obstacles, imaginer, et même souvent inventer, dans l'action, les remédiations... tout cela demande des compétences. Le jour où cette notion est introduite, tous les élèves écoutent et la maîtresse déroule ce qui était prévu en surveillant les élèves qui perdent pied, en prévoyant des pauses pour les retardataires ; cependant cela, qui est certes de l'ordre de l'expertise professionnelle (la capacité à préparer selon de solides références didactiques + la capacité à dérouler la leçon comme prévu sans note + la capacité pendant ce temps à observer les réactions des élèves + la capacité à intervenir à propos pour aider celui qui perd pied), peut-il se passer de l'aide en amont ?

- La capacité à concevoir différemment ce qu'est une aide aux élèves

Cette recherche PARI aura initié beaucoup de changements en ce domaine chez les enseignants ; c'est normal car il s'agit d'un point essentiel de la posture d'aide et c'est bien ici que l'on trouve une trace tangible des expérimentations menées ; souvent, l'aide aux élèves est conçue dans les classes sous le seul angle de la remédiation a posteriori : après un travail, une leçon, un exercice, un contrôle, l'enseignant examine avec précision les difficultés des élèves et met en place une reprise avec certains d'entre eux (voire tous si c'est nécessaire) ; cette reprise peut faire l'objet par exemple d'un groupe de besoin. En collège, ce principe est souvent poussé à l'extrême avec des heures ajoutées à l'emploi du temps des élèves, qui sont pris, en tous petits groupes, par des professeurs qui ne les ont parfois pas en cours par ailleurs.

Au cours des 4 années de notre travail, les enseignants n'ont eu de cesse de développer ou imaginer des solutions alternatives à cette aide a posteriori : alternative du côté de la réflexion didactique avec la nécessité de repenser la façon d'introduire ou de travailler certaines notions, alternative dans les modalités pédagogiques avec la gestion des corrections des cahiers et l'utilisation du cahier d'autonomie, alternative dans l'acceptation du « lâcher prise » pour faire aider certains élèves par leurs pairs à l'occasion du tutorat...

Ainsi, l'aide n'étant pas l'ajout systématique « post-activité » d'une explication supplémentaire donnée par l'enseignant aux quelques élèves en difficulté sur un point précis, a pu se développer comme une composante même de l'activité pédagogique et s'intégrer encore davantage dans la vie des classes concernées.

- la capacité à augmenter son expertise professionnelle

Plusieurs composantes de l'aide (aide en direct, aide via la conception des activités, gestion des autres formes d'aide...) sont à prévoir pendant la conception des séquences elles-mêmes. Ce changement n'est pas insurmontable qui consiste à ajouter des éléments à la compétence professionnelle de l'enseignant ; ainsi cela ne crée-t-il pas de distinctions entre des enseignants qui sauraient le faire et ceux qui ne sauraient pas. L'augmentation de l'expertise professionnelle passe sans doute par la prise en charge de cette dimension dès la formation initiale, et cela dans chaque discipline et non dans les seules interventions relevant de la formation générale. Cependant, la

formation continue encadrée et la réflexion personnelle des enseignants ont à poursuivre le travail ; en effet, la formation initiale est trop courte et les enseignants qui la suivent n'ont, par définition, pas encore assez d'expérience pour approfondir totalement la réflexion en ce domaine, notamment parce qu'ils n'ont côtoyé des élèves en difficulté que pendant la durée des stages en responsabilité.

La capacité à augmenter son expertise professionnelle est ouverte à tous mais demande un engagement personnel ; les interventions sur cette question en formation initiale (interventions de formateurs compétents, témoignages d'enseignants, retour sur les observations en stages de pratique accompagnée et en responsabilité) peuvent sensibiliser des enseignants qui ne le seraient pas ou donner des éléments plus précis à d'autres, mais c'est dans les années qui suivront que l'expertise en ce domaine se fortifiera.

Retour sur la posture d'aide en pédagogie

Ces différentes capacités participent de l'expertise professionnelle de l'enseignant en situation d'aider les élèves en difficulté. On voit ainsi que l'aide à l'élève ne relève pas seulement, loin sans faut, de dispositifs, si élaborés soient-ils, qui, s'ils sont nécessaires, n'en sont pas moins largement insuffisants ; ils ne peuvent être véritablement et durablement efficaces sans la posture d'aide.

Il n'y a pas de rupture entre d'une part démarches et dispositifs d'aide et d'autre part posture d'aide : ainsi, la posture d'aide relèverait d'une co-construction mêlant dispositifs, démarches et attitudes.

Comment donner une définition de la posture d'aide ? Si l'on accepte que cette dernière n'est pas de l'ordre du décrire mais plutôt de l'ordre de l'inscrire, il faut comprendre « définition » non pas comme expliquant ou décrivant de façon précise et exhaustive les différents aspects qu'elle recouvre, mais comme une actualisation des caractéristiques ; définir la posture d'aide ne consiste donc pas en la prise d'un cliché figeant ses caractéristiques, mais dans le fait de construire la notion et, ce faisant, de la faire évoluer.

La posture d'aide

**est une valeur plus
qu'une croyance**

**met en jeu la
communication**

**implique de créer les
conditions pour que
l'élève soit acteur**

**met en jeu des

pprise**

Elle s'actualise dans la professionnalité de l'enseignant en s'appuyant sur cinq capacités

<p style="text-align: center;">La capacité à observer les élèves <i>par exemple, dresser un profil des élèves dans le domaine des difficultés au-delà des évaluations institutionnalisées</i></p>
<p style="text-align: center;">La capacité à établir une gradation dans l'aide <i>cette gradation concernera un cycle, voire l'école entière</i></p>
<p style="text-align: center;">La capacité à lâcher prise <i>par exemple, accepter de laisser, et même de créer, une place à l'aide aux élèves</i></p>
<p style="text-align: center;">La capacité à concevoir différemment ce qu'est une aide aux élèves <i>par exemple, dépasser la seule aide a posteriori après l'observation d'une difficulté</i></p>
<p style="text-align: center;">La capacité à augmenter son expertise professionnelle <i>car plusieurs composantes de l'aide interviennent dès la conception des activités</i></p>

VI) Transfert

A l'occasion de tout travail de recherche ou de recherche-action, la question du transfert est posée.

- Le transfert dans l'école

Il va de soi qu'on ne peut imposer un fonctionnement de classe aussi complexe à un enseignant : il suppose une adhésion de la part du maître.

L'un des autres enseignants de l'école de Benney se montre intéressé par le travail réalisé au cours de la recherche et il est prévu, à la rentrée 2006, d'étendre l'expérience vers une autre classe : voir IV-4-b.

Cependant, une implication « de fait » s'est présentée, lors des remplacements de la maîtresse pour la classe de CM, et lors des temps hebdomadaires de décharge du maître des CE. Malgré une volonté forte et avérée d'entrer dans la pratique de la classe, le maître remplaçant rencontre une grande complexité. Le chemin est alors à reconstruire, les témoignages respectifs de Myriam et Jérémie se révèlent de ce point de vue éclairants. (Voir en annexe 3)

- Le transfert comme réutilisation

Les travaux ont d'ores et déjà été réutilisés en formation des professeurs des écoles :

à formation initiale, lorsqu'en module disciplinaire est abordée la question des élèves en difficulté ou dans d'autres situations plus transversales (analyse de pratiques professionnelles, visite en stage...), en formation initiale des professeurs des écoles ou des enseignants spécialisés (CAPA-SH) ;

à formation continue (stages disciplinaires dans lesquels les difficultés sont traitées, par exemple en compréhension de lecture, en production d'écrit ou en orthographe) ;

à formation « continuité école-collège » ;

à formation spécifique sur l'aide aux élèves en difficulté.

D'autre part les enseignants de l'école de Benney ont eux-mêmes participé à des moments de formation ou de réflexion pour témoigner en formation continue ou initiale (auprès de PE2 ou de

PLC2), lors du colloque PARI de mai 2005 à l'IUFM de Lorraine, ou lors de la table ronde organisée par des PLC2-maths sur le thème de l'hétérogénéité dans les classes, en mai 2006.

- Le transfert qui permet l'émergence d'objets de formation

à La problématique de l'intégration de l'aide au quotidien dans la classe invite à interroger le lien avec la didactique disciplinaire (par exemple, comment aborder le questionnement sur les textes avec des élèves ayant des difficultés de compréhension de lecture ?).

à Les modalités d'aide aux élèves peuvent être présentées non seulement comme des outils, mais en en donnant les origines, intérêts, applications, réserves, différentes utilisations possibles...

Il est sans doute possible de hiérarchiser les modalités d'aide travaillées selon que l'on s'adresse à des enseignants chevronnés ou non, engagés ou non dans une posture d'aide (ces catégories pouvant se chevaucher d'ailleurs) : la question de la transformation de l'analyse didactique au moment de la conception des activités, la question du travail en autonomie, la question du remaniement complet des systèmes de correction, la question de l'utilisation différente de l'emploi du temps, seront avantageusement approfondies avec des enseignants qui sont dans cette posture.

- Le transfert par la diffusion

à Simple trace sur le site du PASI, la réflexion est davantage développée dans ce rapport final, mis en ligne sur le site du PASI.

à Benoît Stephan a écrit l'article « Vive les routines ! » pour les Cahiers pédagogiques n° 436 d'octobre 2005 dont le thème du dossier était « Aider les élèves ». (www.cahiers-pedagogiques.com)

à Jean-Paul Vaubourg a écrit les entrées « Aide (posture d'aide) » et « Remédiation » dans le Dictionnaire des inégalités scolaires, (ESF, 2007 à paraître), et l'article « De la posture d'aide à l'aide au quotidien » dans les Cahiers Pédagogiques pour le dossier « Qu'est-ce qui fait changer l'école ? », à paraître (janvier 2007).

à Les données que nous avons recueillies sont nombreuses et intégreront des documents qui deviendront outils de formation (vidéo, témoignages, présentation d'outils...).

Nous avons évoqué, presque au début de cette longue réflexion de quatre ans, la question de la communicabilité de la posture d'aide : qu'est-ce qui peut s'expliquer et comment (par témoignage ? formalisation / généralisation / théorisation ? exemples ?). Les apprentissages expérientiels, par la pratique, et vicariant, par l'observation, sont-ils opérants ? Quelles modalités permettront de travailler de façon efficace les objets de formation qui ont émergé ? En effet, l'étude de la logique d'un tel travail, de la démarche pédagogique, de la posture d'aide nécessite des modalités de formation qui restent en partie à inventer.

On ne peut conclure cette réflexion sur les transferts de la recherche sans évoquer les difficultés que le contexte peut créer, gênant dans un premier temps la mise en œuvre de telles pratiques : crainte du moment du passage des élèves au collège, angoisse de ne pas « boucler » le programme, incapacité à accepter le « lâcher prise », résistance face au changement dans les pratiques et les attitudes, apparaissant au fil de la réflexion.

Enfin, qu'en est-il du **transfert endogène**, que l'on devrait nommer plutôt « **effets sur les acteurs de la recherche** » : la recherche nous a permis d'approfondir la notion de posture d'aide, de réaliser un indispensable travail sur les conceptions de l'apprentissage, de réfléchir à une utile articulation entre des dispositifs incontournables et des modalités d'aide variées, d'envisager une anticipation capitale de l'aide dès la conception des séquences, de concevoir un lien nécessaire entre aide aux élèves et didactique et de mener une réflexion indispensable sur la lisibilité de l'aide aux élèves.

La recherche a permis aux enseignants de changer le rapport à l'apprentissage ; le dilemme traditionnel entre, d'une part, respecter les programmes, et, d'autre part, mettre chaque élève en réussite, ne se pose plus. C'est l'intégration de l'aide dans le quotidien de la classe qui conditionne la levée de ce dilemme.

VII) Conclusion : L'aide intégrée à la classe

Au terme de quatre années de recherche pour nous, enseignants, et de trois années de pratique pour les élèves, l'aide est devenue un outil de travail au même titre que les autres pour nos deux classes.

Après une phase d'apprentissage en première année pour chaque promotion d'élèves, lors de laquelle ils s'approprient l'aide et y ont essentiellement recours comme dépannage ponctuel, nous voyons une évolution. En fin de cycle, l'aide est devenue pour eux un moyen d'apprentissage comme les leçons ou le travail en autonomie. Suggérer de l'aide pour nous ou en demander pour eux est autant un réflexe pour les uns que pour les autres. Le cadrage imposé et explicité au début de parcours est assimilé après trois ans de pratique et rend ce fonctionnement plus souple. Pour l'enseignant, cette souplesse se couple avec un gain de temps et d'efficacité dans la quasi suppression des corrections collectives. On comprend bien que si, comme tout apprentissage, celui des techniques d'aide exige du temps et de la rigueur, nous sommes gagnants à terme en efficacité et en fluidité.

Nous avons institué un cadrage rigoureux par les consignes données aux tuteurs, l'exigence de comptes-rendus précis et le contrôle du bien-fondé de l'aide. Les temps spécifiques d'aide, pendant lesquels tous les élèves la pratiquent, ont permis la maîtrise de gestes spécifiques du métier d'élève. C'est ensuite que nous avons peu à peu instillé de l'aide à d'autres moments, une fois que nos attentes ont été comprises. En dehors du temps dévolu à cette activité, l'aide ne réclame ni organisation spécifique ni modification de la pratique de la classe : conception des leçons, travail écrit...

Nous pensons donc avoir atteint nos objectifs : l'aide est intégrée dans la classe tant pour les élèves que pour nous ; elle est lisible pour tous ; nos indicateurs nous montrent qu'elle est pertinente et efficace pour les apprentissages.

Quels apports pour nous-mêmes ?

- L'amélioration de nos gestes professionnels pour aider les élèves, d'une part, et pour gérer l'hétérogénéité de la classe d'autre part ;
- une meilleure compréhension de l'articulation entre respect des programmes et rythmes des élèves ;
- une prise de conscience de notre capacité à créer des outils pédagogiques pour nos classes, qui aillent au delà de simples « recettes ».

Bref, le sentiment fort d'y voir plus clair dans le métier et dans quelques-uns des « nœuds de difficultés » auxquels tous les enseignants sont confrontés.

Et, en définitive, la satisfaction d'avoir mené à bien un projet de « pédagogie profonde », plus durable que des projets-action comme nous savions déjà en faire, et celle, non moins grande, d'espérer être utiles, par les transferts évoqués plus hauts, à d'autres collègues, en d'autres lieux et temps.

ANNEXES

1 – Fiches descriptives des différents types d'aide

- Ø **Atelier libre d'aide**
- Ø **Travail en autonomie**
- Ø **Tutorat dans la classe au quotidien**
- Ø **Tutorat sur temps banalisé, éventuellement inter-classes**
- Ø **Groupes de niveaux**
- Ø **Groupes d'entraide**
- Ø **L'aide via les corrections**
- Ø **L'aide via la conception des activités**
- Ø **P.P.A.P. (Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès)**
- Ø **Aide en direct**

2 – Quelques outils

- Ø **Contrat P.P.A.P.**
- Ø **Feuille d'aide affichée en classe**
- Ø **Livret de l'élève**
- Ø **Métier d'élève : les compétences du tuteur**
- Ø **Codage des types d'aide apportée par les tuteurs**

3 – Témoignages

- Ø **Paroles de tuteurs**
- Ø **Myriam Poirot, dans la classe de CM en 2005**
- Ø **Jérémie Parisot, dans la classe de CM en 2006**

4 – Glossaire

Titre : Atelier libre d'aide**Élèves concernés**

Volontariat (CM), après avoir privilégié le tutorat.

Type d'aide / Objectifs

Sur un point vu dans la semaine ou toute autre difficulté rencontrée par l'enfant.

Lieu et organisation spatiale

Dans la classe, au fond, sur une table disponible.

Moment

Au cours d'un moment d'aide banalisé le mardi après-midi, lorsque la maîtresse est disponible. Ce moment est repéré par les enfants car la maîtresse s'assoit à une table de 4 places libres au fond de la classe.

Organisation matérielle

Les élèves viennent avec leur cahier d'aide.

Type d'activités

Selon demande de l'élève.

Rôle du professeur

Le maître « fait avec », fait expliciter ; il est « super tuteur ».

Déroulement

L'élève décrit son problème.

Le maître fait expliciter, explique...

Il vérifie ensuite l'acquisition.

L'élève se retire lorsqu'il estime avoir compris.

Un autre peut prendre sa place.

Trace écrite

Informelle, sur cahier d'aide.

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)

Ce sont plutôt les bons élèves qui se portent volontaires, ou ceux pour lesquels le tutorat n'a pas porté ses fruits.

Ils partent dès qu'ils pensent avoir compris.

- comportement du professeur

Disponibilité. Écoute.

- relation au maître – au tuteur

Expression plus facile des élèves.

Relation privilégiée.

- indicateurs d'aide

Réussite ou progrès en fin d'atelier, décrété par l'élève.

Titre : Travail en autonomie**Élèves concernés**

Tous.

Type d'aide / Objectifs

- Mettre l'élève en situation de réussite, quelque soit son niveau de performance.
- Développer les capacités à prendre en charge son travail, s'organiser, planifier.
- Les exercices proposés permettent également d'entretenir des compétences déjà travaillées ou de remobiliser des connaissances plus anciennes.

Lieu et organisation spatiale

Dans la salle de classe.

Moment

Dans le déroulement normal de la classe, dès qu'un travail est terminé.

Avec des plages spécifiques de lancement (lundi tous les 15 jours) et de bilan (à la fin des 15 jours).

Organisation matérielle

Chaque élève dispose d'un cahier d'autonomie.

Type d'activités

- Auto-correction.
- Entraînement puis approfondissement pour les plus rapides.

Rôle du professeur

- Conçoit les fiches de travaux en autonomie pour 2 semaines en précisant le minimum de travail à faire pour chacun.
- Anime les mises en route (collage, consignes, explications...).
- Est ressource pendant le travail et répond aux questions.
- Corrige chaque soir les cahiers des élèves qui le souhaitent.
- En fin de période, l'élève est invité à faire son bilan. Le maître évalue la quantité, le soin, la correction, la réussite (après l'élève) ainsi que le respect des consignes ; il met une note à visée d'encouragement en fin de période, en proportion des capacités de l'élève. Un élève faible qui a bien fait son travail aura une très bonne note. Celle-ci prend en compte les corrections successives réalisées par l'élève suite aux annotations du maître.
- Anime la phase de bilan / mise à jour en fin de période, de façon solennelle.

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)

Certains se montrent boulimiques et s'investissent énormément.

D'autres se sentent moins concernés, voire oublient qu'ils ont un cahier d'autonomie...

- comportement du professeur

Travail lourd de préparation et surtout de correction.

- relation au maître – au tuteur

Via le cahier d'autonomie.

- indicateurs d'aide

Réussite à l'évaluation finale.

Qualité du travail dans le cahier.

- effets à plus long terme

Sont tout à fait autonomes vis à vis de ce type de travail au CM. Les plages de lancement et de bilan sont pratiquement inutiles. Ce travail fait partie des routines de classe intégrées par tous les élèves.

Cette modalité de travail se révèle plus efficace que les corrections collectives pour tous à un même moment.

Titre : Tutorat dans la classe au quotidien**Élèves concernés**

- Ceux désignés par le maître, sur besoins identifiés dans le travail en cours.
- Au CM, ceux qui déclarent avoir des besoins sur un point précis du travail en cours.
- Ceux qui ont été absents.

Type d'aide / Objectifs

Réponse aux besoins ; rattrapage en cas d'absence

Lieu et organisation spatiale

Dans la salle de classe.

Moment : sur plage de travail écrit indiquée dans l'emploi du temps.

Repérage des besoins et des tuteurs potentiels sur le point à travailler : la veille ou le jour même.

Organisation matérielle

- Affichage des groupes et des consignes au tableau (voir feuille d'aide en annexe 2).
- Répartition des groupes dans les espaces disponibles.

Type d'activités

- La mission du tuteur est définie par le maître (entraînement, correction, explication, faire faire) qui peut donner quelques consignes de cadrage.
- Le tuteur peut imaginer la stratégie de l'activité.

Rôle du professeur

- Établit la liste des élèves à tutorer, celle des tuteurs (choisis ou volontaires), des consignes (type de tâche, cahier).
- Pendant le tutorat : observateur / régulateur ; parfois correcteur.
- Après : organise le bilan oral en fin de tutorat - travail fait ou non déclaré par le tuteur puis, le cas échéant, le bilan écrit (auto-évaluation par le tuteur ; évaluation par le tuteur).

Déroulement

- Ceux qui ne sont pas en tutorat effectuent d'autres tâches (exercices d'entraînement ou corrections individuelles).
- Le maître passe dans les groupes, observe, relance, régule, contrôle, répond aux demandes.

Trace écrite

- L'affiche au tableau pour le suivi collectif.
- Travail réalisé dans le cahier du jour ou le cahier d'aide ou d'autonomie...

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)
(CM) Certains tuteurs adoptent des stratégies pour s'adapter aux difficultés des tutorés : par exemple, un tuteur part avec un tuteuré quelques instants dans le couloir pour lui faire réviser la table de multiplication du 6 qui semble indispensable pour résoudre le problème. Le tuteur la fait revoir au tuteuré en utilisant un jeu que lui-même utilise pour la travailler.

(CM) Le tuteur fait les opérations en même temps que le tutoré et le fait parler pour expliquer comment il procède.

(CM) Les tuteurs ont le souci de simplifier la tâche, de diminuer le niveau de difficulté en donnant un autre exercice plus simple ou sur le point identifié comme bloquant (table non sue par exemple)

(CM) Du point de vue des stratégies, ce sont souvent celles de la maîtresse qui sont reprises (ex : référence aux bonbons pour les opérations). Mais ils sont capables d'en inventer d'autres.

Le tuteur est capable de dire « maintenant, il sait ».

(CE) Flou dans le duo tuteur / tutoré : le tuteur donne la réponse ou ne laisse pas chercher.

- relation au maître – au tuteur

Les tutorés osent volontiers poser des questions aux tuteurs, leurs copains.

Parfois un tutoré corrige un tuteur. Les tuteurs ici sont quasiment des pairs (le même âge ou presque, la même classe) et sont parfois mis dans une position difficile s'ils se trompent.

- indicateurs d'aide

Les déclarations des tutorés qui disent avoir compris.

Sur des difficultés ponctuelles, des résultats positifs se repèrent rapidement.

- effets à plus long terme

Sur des difficultés lourdes, ce type d'aide, sans suivi, semble moins approprié. Pour y remédier, la maîtresse de CM forme des binômes tuteur-tutoré qui travaillent ensemble sur plusieurs semaines, avec un programme de remédiation adapté qu'elle contrôle.

Cette modalité de travail est réclamée par les élèves.

Titre : Tutorat sur temps banalisé, éventuellement inter-classes

Élèves concernés

Tutoré

- au CM, ceux qui déclarent avoir des besoins sur un point précis du travail en cours,
- ceux désignés par le maître, sur besoins identifiés dans le travail en cours,
- ceux qui ont été absents.

Tuteur

- le maître choisit un élève pair (même classe) ou expert (classe supérieure), après appel au bénévolat, le cas échéant par concertation entre les deux maîtres.

Type d'aide / Objectifs

Réponse aux besoins ; rattrapage en cas d'absence.

Lieu et organisation spatiale

Dans la salle de classe ou, pour tutorat inter-classes, échange entre classes selon espace disponible.

Moment

- Lundi après-midi : enregistrement des demandes d'aide.
- Mardi après-midi, mise en œuvre du tutorat sur une demi-heure banalisée.

Organisation matérielle

- Affichage des groupes et des consignes au tableau (photo).
- Répartition des groupes dans les espaces disponibles.

Type d'activités

- La mission du tuteur est définie par le maître (entraînement, correction, explication, faire faire) qui peut donner quelques consignes de cadrage.
- Le tuteur peut imaginer la stratégie de l'activité.

Rôle du professeur

- Lundi après-midi : prend les commandes d'aide.
- Lundi soir : complète la liste des tutorés et préparer la séance.
- Mardi : gère la classe, ceux qui sont en aide et les autres qui travaillent en autonomie. Observe, régule, parfois corrige. Anime éventuellement un atelier libre d'aide en parallèle.
- Fin du moment de tutorat : organise le bilan oral en fin de tutorat - travail fait ou non déclaré par le tuteur puis, le cas échéant, le bilan écrit (auto-évaluation par le tutoré ; évaluation par le tuteur).
- Après : Le maître vise les cahiers.

Déroulement

- Le maître cadre le travail demandé au tuteur.
- Le cas échéant, le tuteur prépare, montre à la maîtresse ce qu'il va faire pour validation.
- Il fait faire les exercices prévus et les corrige.

Trace écrite

- L'affiche au tableau pour le suivi collectif.
- Travail réalisé dans le cahier du jour ou le cahier d'aide ou d'autonomie...

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)

Les tuteurs craignent d'échapper à quelque chose par rapport aux autres élèves, ceci pendant la préparation.

- autres éléments

Voir fiche précédente.

Remarques

- La gestion est plus aisée si la grande majorité des élèves est impliquée dans une action d'aide.

- Activités proposées à ceux qui ne sont ni tuteurs ni tutorés : travaux de groupes sur problèmes de math, sur préparation d'un exposé... en lien avec le travail en classe entière qui suivra.

Titre : Groupes de niveaux**Élèves concernés**

Élèves ne maîtrisant pas la (les) compétence(s) en cours de travail.

Type d'aide / Objectifs

En lecture par exemple, calcul mental.

L'aide porte sur des domaines importants du cycle.

Lieu et organisation spatiale

Dans la classe, sans changement de place systématique.

Moment

Dans la plage prévue pour le thème abordé avec toute la classe.

Organisation matérielle

Affichage permanent des groupes.

Type d'activités

Entraînement, à son niveau.

Rôle du professeur

- Réalise une évaluation initiale.
- Constitue les groupes pour une période.
- Prévoit différents travaux et privilégie sa présence avec le groupe faible.

Trace écrite

- Pas spécifique.

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)

Dans le groupe de niveau le plus faible, les élèves sont stimulés par le faible effectif, la présence du professeur, la valorisation des réussites.

- comportement du professeur

Il s'appuie sur les résultats des évaluations.

- indicateurs d'aide

Les résultats de l'évaluation suivante qui est la même pour tous les élèves de la classe.

Titre : Groupes d'entraide**Élèves concernés**

Élèves ayant une difficulté ponctuelle en cours d'apprentissage.

Type d'aide / Objectifs

Travail de réflexion, entre pairs, sur une difficulté commune à tous les élèves du groupe.
Il ne s'agit pas ici d'un simple regroupement d'élèves qui travailleraient sous le pilotage du maître mais, au contraire, d'un véritable « travail de groupe ».

Lieu et organisation spatiale

Dans la salle de classe, installation par petits groupes de quatre maximum.

Moment

Pendant le temps hebdomadaire dédié à l'aide ou bien dans l'horaire consacré à la discipline.

Organisation matérielle

L'enseignant a prévu le matériel pour le groupe (une grande feuille par exemple pour les réponses du groupe) et les supports nécessaires au travail individuel.

Type d'activités

Selon les besoins repérés, activité de type « entraînement » ou de type « recherche ».

Rôle du professeur

- Le maître établit le diagnostic et compose les groupes.
- Il met en place et lance l'activité de travail de groupe.
- Pendant l'activité, il relance le travail et valide les résultats intermédiaires ou finaux.
- Le maître veille à ne pas intervenir dans les échanges.

Déroulement

- Mise en place du groupe et passation des consignes de travail.
- Les membres du groupe doivent se mettre d'accord sur une réponse unique qu'ils notent sur le support prévu à cet effet.
- Une tâche individuelle, de réinvestissement immédiat, est ensuite réalisée par chacun.
- Les membres du groupe peuvent ensuite confronter leurs réponses.
- Elles sont validées par le maître en fin de travail.

Trace écrite

Production collective du groupe.
Réalizations individuelles ensuite.

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)

Ils s'investissent volontiers dans ce type de travail.

Les échanges sont généralement fructueux, grâce aux statuts et niveaux de connaissance identiques.

- comportement du professeur

Disponibilité. Écoute.

N'intervient pas dans la réflexion du groupe.

- relation au maître

Le groupe travaille sans l'aide du maître.

- indicateurs d'aide

Réussite ou progrès dans le travail individuel réalisé en fin d'activité.

Réinvestissement en classe par la suite.

Titre : L'aide via les corrections**Élèves concernés**

Tous.

Type d'aide / Objectifs

Développer les capacités à repérer et analyser les erreurs. C'est l'élève qui doit aboutir à une réponse correcte.

Lieu et organisation spatiale

En classe.

Moment

Lors de la correction des cahiers.

Organisation matérielle

Par le professeur. Sinon, activité-élève qui entre dans une activité fléchée orthographe ou calcul.

Type d'activités

Auto-évaluation formatrice. A partir des remarques du maître sur le cahier, l'élève corrige lui-même ses erreurs.

A priori en orthographe ou calcul, voire problème.

Rôle du professeur**(avant, pendant, après)**

Lors de la correction des cahiers, le maître choisit les erreurs (type et nombre) qu'il souhaite que l'élève corrige.

Il code ces erreurs sur lesquelles il souhaite que l'élève revienne seul.

Code utilisé :

Calcul	T	table	Problèmes	E	lecture d'énoncé
	O	opération		ND	Réponse inadaptée à la question
	R	retenue		C	erreur de calcul
	P	pose		RF	Raisonnement faux
Orthographe	C	conjugaison	RI	Raisonnement incomplet	
	P	pluriel	IMP	résultat invraisemblable, impossible	
	D	dictionnaire			
	I	invariable			
	F	féminin			
	O	règle d'orthographe			

- Ce moment de correction en classe est anticipé lors de la préparation.

- Le codage est mis à disposition des élèves, lisible dans la salle de classe.

- Lors de l'activité, le maître organise ce moment de correction.

Déroulement

La correction se fait de façon individuelle ou par groupe.

Lors de la correction des cahiers, l'élève corrige les fautes que le maître a décidé de faire corriger.

Selon les cas, plusieurs aller-retours peuvent être envisagés.

Trace écrite

C'est la correction.

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)

Bien intégré dans la routine de la classe

Pour certains « corriger » signifie « refaire » sans souci de justesse.

- comportement du professeur

Il cible les élèves qu'il observe et accompagne de façon prioritaire.

Encouragement à voix haute, valorisation des réussites à voix haute devant le groupe.

- relation au maître – au tuteur

Il peut y avoir un tuteur en cas de besoin.

- indicateurs d'aide

Réussite de la correction, en rapport avec les consignes données.

- effets à plus long terme

Davantage de qualité dans les écrits.

Davantage d'autonomie dans le travail.

Titre : L'aide via la conception des activités

Élèves concernés

Potentiellement tous.

Titre : P.P.A.P. (Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès)**Élèves concernés**

Repérés lors de l'évaluation en début de CE2 et / ou pour tout élève en difficulté avérée.

Type d'aide / Objectifs

- Aide personnalisée et institutionnalisée.
- Retravailler sur les pré requis indispensables.

Il s'agit de remettre l'élève en situation de réussite en évitant de pointer ses lacunes de façon inutilement répétitive tout au long de l'année.

Moment

Établi en début d'année.

Sur une période limitée.

Type d'activités

- Il s'agit de distinguer les activités d'apprentissage sur les notions nouvelles à acquérir qui ne sont pas remises en cause et les activités de renforcement et d'entraînement qui, elles, sont redéfinies et aménagées.

- On mixe des actions d'aide dans des dispositifs pédagogiques existants et des activités « décrochées ».

Rôle du professeur

- Établit un diagnostic par évaluation CE2 et mise en relation avec le niveau connu de l'élève au CE1.

- Met au point un programme : fixe les priorités sur un domaine précis (fréquemment la lecture) ; précise la liste des tâches spécifiques dans ce domaine ; liste les matières susceptibles d'être allégées, notamment au niveau de la mémorisation ; précise les aides directes fournies pendant la classe (aide à la relecture, à la correction...); propose des aides extérieures, le cas échéant (orthophonie...); met au point des consignes précises pour le travail à la maison (aide à la lecture de consignes, participation aux travaux de lecture, vérification du temps de travail en fixant le maximum efficace à ne pas dépasser...).

- Rencontre les parents et l'enfant pour expliquer le dispositif et le délimiter dans le temps : début des actions et date de la première évaluation.

- Rédige le contrat.

- Assure le suivi et le bilan.

La présentation est très importante, pour faire adhérer l'élève et les parents à la démarche.

Déroulement

- Adapté à la situation.

- Avec réajustements en cours d'année.

Trace écrite

- Contrat et bilan. Voir exemple de contrat en annexe 2.

- Trace des activités réalisées.

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)

Bien perçu par les élèves qui ne se sentent pas « rabaissés ».

- indicateurs d'aide

Petit mieux perçu (29-11-04) dans l'écriture courante, dans le cahier de classe, pour ceux qui bénéficient d'allègements en classe.

- effets à plus long terme

Bien accueilli par les parents.

Effet non sensible dans les résultats.

N'a pas été mis en place en 2004-2005, mais

le travail avec les parents est réalisé,

les activités en classe sont adaptées pour les élèves qui relèveraient d'un PPAP,

le fonctionnement est régulier dans la classe par groupe de niveau CE1-CE2.

Seule, la formalisation n'est pas faite.

Remarque

La présentation est très importante, pour faire adhérer l'élève et les parents à la démarche. L'aspect contractuel peut être énoncé de la façon suivante : « tu as des difficultés ; donc il est normal qu'on t'aide et il est normal que tu acceptes cette aide ».

Titre : Aide en direct**Élèves concernés**

Selon besoin.

Type d'aide / Objectifs

Variable selon la difficulté et l'enfant : va-t-il s'en sortir seul ou avec le coup de pouce du maître ?

Lieu et organisation spatiale

Classe « normale ».

Moment

Sur le vif, dans le déroulement de la classe.

Organisation matérielle

Aucune spécifique.

Type d'activités

Coup de pouce à chaud, conseil donné dans le déroulement de l'action.

Tutorat informel dans la classe sur dépannage ponctuel.

Allègement de la difficulté dans certaines activités (ex : nombre d'opérations à faire dans le temps imparti).

Rôle du professeur

Diagnostiquer la pertinence de l'aide.

Observer.

Réagir de façon adaptée au profil de l'élève, à la question, à la situation.

Évaluer le type d'aide utile.

Agir ou différer.

Déroulement

Aide brève, intégrée au fil de la classe.

Trace écrite

Non systématique ; il est possible qu'un petit écrit serve de support à une explication.

Premiers éléments observés

- comportement de(s) élève(s)

Évite le blocage.

- comportement du professeur

Aide fréquente, pluriquotidienne.

Valorise les bonnes réponses / exploite les erreurs au profit de la classe.

- relation au maître – au tuteur

Certains élèves en usent et abusent, d'autres n'osent pas solliciter le maître.

- indicateurs d'aide

Aucun élève n'est en panne ou hors sujet en cours de travail.

École primaire de BENNEY

Année scolaire 2005/2006

Classe de CE2-CM1

Plan d'aide personnalisé

Pour XXX

1) État des besoins et constat

Résultats évaluation CE2 (extraits)

lecture (compréhension) : 15/30 (résultat moyen 22/30)

code grapho-phonétique : 10/18 (résultat moyen 16,3)

Travail en classe

XXX a du mal à être attentif, et profite incomplètement des leçons.

Par ailleurs, il semble mal comprendre les rappels à l'ordre.

Le travail est exécuté avec retard, et la qualité des productions écrites est insuffisante.

L'autonomie est incomplète.

2) Objectif du plan d'aide

1 - maîtriser la technique de lecture

○ connaissance et maîtrise du code

○ acquisition des techniques de compréhension

2 - métier d'élève

○ savoir ce qu'il y a à faire, et le faire correctement

○ se trouver en situation de réussite dans la plupart des travaux écrits

3) Moyens mis en œuvre

allègement dans les tâches

○ dictée courte

○ suppression de l'autodictée

○ travail en autonomie spécifique

actions spécifiques en lecture

○ exercices en autonomie : ordinateur, SEDITOP, fiches écrites

○ travail en binôme avec aide : lecture à voix haute, fluidité

○ travail avec l'enseignant : technique de lecture

horaires : pris sur les temps spécifiques d'aide, quelques plages de travaux écrits et l'autodictée du vendredi.**liaison maison/école** : lecture ou exercices de lecture, à faire pour chaque vendredi.

4) Bilan et régulation

Évaluation du niveau de lecture : fin du premier trimestre.

Des exercices similaires à ceux de l'évaluation permettront d'estimer les progrès.

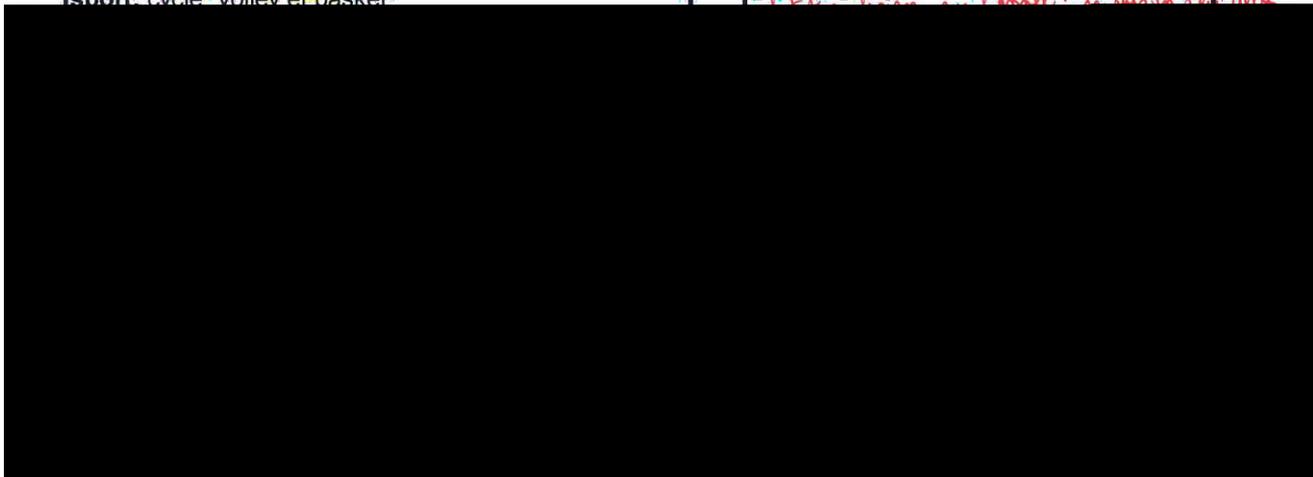
Le plan d'aide sera réajusté à ce moment.

Feuille d'aide affichée en classe

Livret de l'élève exemple (extrait)

avis du maître: *ok*
autre: découverte de la langue allemande

mon avis *je suis contente*
bilan sur l'année et avis du maître:



Métier d'élève : les compétences du tuteur

Classification allant du simple tuteur au tuteur expert

On peut considérer qu'un tuteur devient expert lorsqu'il a atteint les 5 premières compétences.

- 1) Avoir compris la notion étudiée, ne plus faire (ou faire peu) d'erreurs dans un travail écrit.
- 2) Savoir corriger ses erreurs une fois indiquées et codées par le maître.
- 3) Savoir exécuter en temps réel, rapidement et sans erreur, le travail donné à l'élève aidé.
- 4) Savoir détecter en temps réel les erreurs de l'élève aidé.
- 5) Savoir proposer un exercice de difficulté similaire à celui qui est montré.
- 6) Savoir coder les erreurs d'autrui.
- 7) Savoir expliciter (à l'adulte ou à l'élève aidé), faire travailler précisément l'erreur détectée (pas toujours celle donnée à travailler au début de la séance).
- 8) Savoir donner un outil d'aide, rappeler une règle ou un savoir-faire.
- 9) Savoir expliquer ou faire exécuter une tâche à un élève aidé, sans utiliser du vocabulaire, des notions connus du seul expert et non du tuteur (s'adapter donc à son binôme).
- 10) Savoir expliquer pourquoi le moment d'aide n'a pas été profitable à l'élève aidé (problème de comportement, de compréhension, de difficultés du tuteur à transmettre son savoir...).
- 11) Savoir évaluer les besoins précis de l'élève aidé pour une séance d'aide ultérieure.

Codes des principaux types d'aide apportée par les tuteurs

- FF** faire faire un exercice donné
faire exécuter une consigne (donner une consigne et en vérifier l'exécution)
faire chercher (une réponse, une solution)
- Entr** entraîner à un type de tâche (exercice d'entraînement)
- Expl** donner une simple explication : un énoncé d'exercice, lire une consigne...
- C** faire corriger des erreurs (repérées par le maître et codées)

Paroles de tuteurs

Extraits de cahiers d'aide, année scolaire 2005/2006 : écrits d'élèves

CM2 aidant un CM2 :

« J'ai aidé G***, je ne peux rien dire, parce qu'il me fait le bazar, alors ?
par contre ce que je sais c'est qu'il fait exprès de rater en classe pour se faire aider. »

CM2 aidant un CM2 :

« J'ai aidé B***, il a beaucoup de fautes et il ne comprend pas. »

CM2 aidant deux CM2 :

« J'ai aidé M*** et P*** aux nombres à virgule, elles ont compris.
M*** arrive à mieux classer les nombres du plus petit au plus grand [...] »

CM2 aidant des CM1 de la classe voisine :

« J'ai aidé C*** et B*** pour les divisions par 2, c'est bien mais pour les divisions par 3 c'est trop long. »

CM2 aidant un CM2 :

« J'ai aidé G*** et il a encore besoin d'aide. »

CM2 aidant un CM1 :

« J'ai aidé O***, elle a compris.

Ma technique : exemple, 62

$$\begin{array}{r} 3 \\ 21 \\ \hline 62 \end{array}$$

exemple : 60, si elles savent les tables de multiplication, elles peuvent deviner que la moitié de 60, c'est 30. »

CM1 expert aidant un autre CM1

« J'ai aidé B***, il n'y arrive pas, par exemple 523 divisé par 9 je lui dis $9 \times 6 = 54$ le plus près c'est 45 bah, lui il cherche encore 5... »

CM1 expert aidant un CE2 :

« J'ai aidé S*** et il oublie des fois les retenues mais il a compris. »

CM2, niveau « moyen », aidant un CE2 faible :

« T*** a du mal les soustractions (sic) et il met les chiffres dans le mauvais sens. »

CM2 expert aidant un CM1 :

« J'ai aidé A*** en démarrant avec des moitiés, elle a du mal à trouver les moitiés de nombres impairs. »

Myriam Poirot, dans la classe de CM en 2005

Je suis arrivée à l'école de Benney mi-novembre 2004 dans la classe de CM pour un remplacement longue durée. Cette classe fonctionne depuis trois ans selon un principe de tutorat : chaque élève a la possibilité de faire appel à un tuteur lorsqu'il en ressent le besoin. Aussitôt plongée dans ce « fonctionnement », j'y ai adhéré très rapidement.

Je me suis vite aperçue que cette vision de l'aide pouvait se révéler utile à plusieurs niveaux : au niveau des élèves, bien sûr, mais aussi pour l'enseignant. En effet, comme chaque élève présente des besoins d'aide très disparates et / ou pointus, et en grand nombre, l'enseignant est dans l'impossibilité de faire face, seul, à toutes les requêtes des élèves. Ainsi, grâce à ce système, on peut multiplier le nombre d'aides et aussi apporter une réponse précise et appropriée à chaque difficulté. Je l'ai aussitôt constaté auprès des enfants concernés. D'une part, les tutorés progressent de manière réelle et palpable. D'autant plus que ce système d'aide fonctionne à un moment fort dans la semaine (le mardi après-midi) mais, est également appliqué en direct, « en urgence » quand un enfant est réellement perdu. D'autre part, du côté des tuteurs, j'en perçois aussi les effets : ils doivent fournir des explications claires et adapter leurs réponses en fonction des réactions et des progrès des tutorés.

Il m'est extrêmement aisé de poursuivre ce projet en cours de route. Les outils (*tableau de demande d'aide, cahier d'aide pour le suivi, grille d'évaluation*) sont simples d'utilisation, la démarche du projet, sa mise en place et son intégration aussi.

J'ai donc grand plaisir à travailler dans ces conditions. D'ailleurs, cette expérience m'a conduite à repenser ma démarche d'aide aux enfants en difficulté, dans ma pratique de classe. Par conséquent, je pense mettre en application ce système dans mes classes futures.

*Myriam POIROT
Professeur des Écoles
Remplaçante ZIL*

Jérémie Parisot, dans la classe de CM en 2006

J'ai eu l'occasion, lors de la dernière année du projet, d'effectuer le remplacement de Madame Bachmann dans sa classe de CM1/CM2. Ce remplacement a duré 6 mois, j'ai donc eu la possibilité d'apprécier pleinement les outils mis en place, ainsi que les habitudes de travail de la classe. Et si, lors des premiers mois, j'ai peiné à maîtriser ce système dont je ne percevais pas toutes les fonctionnalités, je reconnais que, aujourd'hui, j'ai la plus grande peine à m'en passer.

Parmi les outils de la classe, je retiens d'abord trois cahiers qui me semblent très intéressants : le cahier de recherche, le cahier d'aide et le cahier d'autonomie.

- * Le cahier de recherche m'a été particulièrement utile pour recueillir les situations de découverte lors de l'entame de certaines leçons. Il propose aussi un espace d'accueil pour tous les défis que l'on peut lancer à la classe.
- * Le cahier d'aide, plus personnel à l'élève, recèle les bilans des séances d'aide de l'élève. J'ai éprouvé des difficultés à maîtriser ce cahier, pas tant sur son utilité en tant qu'outil (verbaliser son expérience oblige à une première analyse méta cognitive, transparence du travail effectué, matérialisation de l'aide, support de travail,...) que sur la gestion des moments d'aide à proprement parlé et sur les attentes que je devais en avoir (attente de résultats, de comportements, de comptes rendus).
- * Le cahier d'autonomie est de loin l'outil que j'ai le plus apprécié. Grâce à lui j'ai trouvé un palliatif au problème des temps d'exécution disparates. J'ai tout de suite été enthousiasmé par cet outil qui, déjà bien en place dans la classe, permettait de ne jamais laisser un enfant sans occupation tout en le motivant à accomplir son travail. Ce cahier est d'autant plus utile qu'il permet tout à la fois le réinvestissement de notions déjà vues et l'individualisation des parcours (les attentes n'étant pas les mêmes chez les uns et chez les autres, telles notions pouvant être travaillées avec les uns mais sans les autres...). Enfin, l'aspect contractuel de cet outil permet de placer l'enfant face à ses responsabilités d'élève, d'autant plus que l'importance du cahier d'autonomie (ce qu'il représente) a été portée aux oreilles des parents et que les résultats obtenus dans ce cahier apparaissent avantageusement dans les relevés de notes.

Un autre outil de classe a attiré mon attention, il s'agit des codes d'erreurs affichés un peu partout dans la classe. Ceux existants concernaient les erreurs de langue et de résolution de problème. Peut être est-il possible de les étendre à d'autres domaines (production d'écrit, lecture de documents, ...). J'ai en tout cas trouvé cet outil pratique car il oriente efficacement l'élève dans sa correction et permet ainsi à l'enseignant de se consacrer aux élèves les plus en difficulté. Ceci étant, il nécessite à l'enseignant remplaçant de s'accaparer et de digérer les codes, ce qui est coûteux en temps de correction. J'ai pour ma part légèrement modifié les codes afin de mieux me les approprier, ce qui n'a finalement dérangé les enfants que quelques jours.

En ce qui concerne les habitudes de travail, j'ai bénéficié d'attitudes bien installées, notamment en ce qui concerne l'aide entre élèves. En effet le projet ayant débuté depuis quelques années, les enfants que j'avais à charge étaient habitués à ces méthodes de travail depuis deux ou trois ans. De fait, le principe de l'aide était assimilé, ses tenants, ses aboutissants et ... son organisation. Leur maîtrise était telle qu'elle dépassait largement la mienne ; ce qui donnait lieu au sentiment désagréable, mais bien réel, d'être dépassé par les événements et de ne contrôler finalement que peu de choses. Cette sensation tout à fait palpable par les enfants donnait lieu à de nombreuses tentatives de filouteries et autres fraudes. Je ne disposais ni de l'expérience des collègues à l'origine du projet, ni de leurs réflexions sur le sujet pour contrer de manière rapide et efficace les élèves les moins bien intentionnés. D'autre part, en ce qui concerne les moments d'aide du mardi, je n'ai pas tout de suite perçu les différentes modalités de travail possibles et j'ai eu beaucoup de difficultés à déterminer les besoins réels de ceux imaginaires. Je pense m'être également trop reposé sur la connaissance du système par les élèves et ne pas avoir suffisamment dirigé l'aide (spécifié le type de tâches à faire faire par exemple).

Ainsi, si je reconnais l'intérêt indéniable de cette méthode de travail pour les élèves, je pense qu'elle est d'une utilisation délicate pour l'enseignant de passage car elle s'inscrit dans une politique de cycle à laquelle il n'a pas participé.

*Jérémy Parisot
Professeur des Écoles
Remplaçant ZIL*

Glossaire

Aide : tout type d'aide, au sens large.

Assistance : par opposition à **aide**, l'assistance s'entend ici comme « aide exagérée, superflue ».

Autonomie : travail donné aux élèves et pour lequel une certaine latitude leur est donnée quant au temps de travail, à son organisation...

Correction : employé ici dans le sens précis de : « tout ce qui est nécessaire (indication du maître, travail de l'élève, éventuellement aide...) pour arriver à une réponse juste, correcte ».

(faire) Corriger : au sens complet de : « arriver à une réponse juste », par opposition à « toiletter, viser... ».

Expert : élève réputé tel, de façon ponctuelle et pour une tâche donnée, à l'occasion d'une aide par tutorat.

Par opposition à « pair », l'expert a un niveau de compétence sensiblement plus élevé que celui qu'il vient aider.

Voir partie IV-A-3-b.

Feuille d'aide : outil créé pendant la recherche, grande feuille où on inscrit les demandes d'aide des élèves et le type d'aide qui leur sera apportée. Voir illustration en annexe 2.

Groupe : employé ici au sens très réduit de « un certain nombre d'élèves », pas nécessairement occupés à un « réel travail de groupe ».

PPAP : Plan Personnalisé d'Aide et de Progrès (B.O. n° 16 du 18 avril 2002) : nous en avons mis en place, au titre de l'aide, pour alléger et aménager les tâches d'élèves en difficulté lourde et multiple. Voir exemple en annexe 2.

Tuteur : élève volontaire pour en aider un autre. Le tuteur n'est pas, ici, fixé dans la durée.

Tutoré : élève bénéficiant de l'aide d'un tuteur.