



**HAL**  
open science

# ENTRE EVANOUISSEMENT DES SAVOIRS ET COMPETENCES TRANSVERSALES, COMMENT SE CONTRUIT L'INEGALITE SCOLAIRE: ELEVES “ HORS-JEU ” ET “ CAS DIDACTIQUE LIMITE ”

Corinne Marlot, Marie Toullec-Théry

## ► To cite this version:

Corinne Marlot, Marie Toullec-Théry. ENTRE EVANOUISSEMENT DES SAVOIRS ET COMPETENCES TRANSVERSALES, COMMENT SE CONTRUIT L'INEGALITE SCOLAIRE: ELEVES “ HORS-JEU ” ET “ CAS DIDACTIQUE LIMITE ”. Savoirs, compétences, Approches comparatives de l'organisation des contenus, et des formes, de l'étude; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles”, Jan 2013, MARSEILLE, France. halshs-01116132

**HAL Id: halshs-01116132**

**<https://shs.hal.science/halshs-01116132v1>**

Submitted on 12 Feb 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ENTRE EVANOUISSEMENT DES SAVOIRS ET COMPETENCES TRANSVERSALES,  
COMMENT SE CONTRUIT L'INEGALITE SCOLAIRE : ELEVES « HORS-JEU » ET « CAS  
DIDACTIQUE LIMITE »

Corinne Marlot\*, Marie Toullec-Théry\*\*

\* Université Blaise Pascal /IUFM d'Auvergne  
35, avenue Jean Jaures  
63 407 Chamalières  
[Corinne.marlot@univ-bpclermont.fr](mailto:Corinne.marlot@univ-bpclermont.fr)

\*\*Université de Nantes et IUFM des Pays de La Loire  
4 rue Launay Violette  
44322 Nantes Cedex 3  
[marie.thery@univ-nantes.fr](mailto:marie.thery@univ-nantes.fr)

---

**Mots-clés :** Inégalité scolaire, « Hors-jeu », « cas didactique limite »

**Résumé.** Cette étude en cours a pour ambition d'interroger les inégalités scolaires selon une problématique didactique. Elle se centre sur l'analyse de l'action conjointe professeur-élèves lors de temps d'aide. De premiers résultats montrent la nature différenciatrice des pratiques d'aide et les effets peu efficaces de l'externalisation des dispositifs d'aide pour des groupes restreints d'élèves en difficulté. Cette communication interroge deux notions, celle de « hors-jeu » (Sensevy, 2011) et celle de « cas didactiques limite » (Marlot & Toullec-Théry, 2011) et, via une approche comparatiste de 4 cas, vise à les reconsidérer.

---

## 1. Problématique

Cette étude en cours a pour ambition d'interroger les inégalités scolaires selon une problématique didactique. Elle se centre sur l'analyse de l'action conjointe professeur-élèves lors de temps d'aide *ordinaire en classe*, c'est-à-dire lors de toute forme d'aide pédagogique et didactique exercée par un professeur des écoles de classe « ordinaire », que ce soit dans le temps de la classe ou dans celui de dispositifs externalisés comme celui de l'aide personnalisée. Le qualificatif « ordinaire » renvoie au travail habituel du professeur. Nos premiers résultats peuvent se résumer ainsi :

1- la nature différenciatrice des pratiques<sup>1</sup> : certains élèves sont régulièrement placés, que ce soit dans le contexte de la classe entière ou dans celui du groupe restreint, dans des situations didactiques qui ne leur permettent pas l'association « interactions jeu-joueur-connaissance » (Brousseau, 1988), nécessaire à tout apprentissage. Ces élèves les plus fragiles sont alors mis hors-jeu ou se mettent hors-jeu dans la mesure où « *le jeu didactique perd de sa substance : ce que les élèves apprennent à la fois au plan épistémique et épistémologique, donc au plan des savoirs et de la théorie de la connaissance qui accompagne cet apprentissage et ces savoirs, est différencié et radicalement différencié.* » (Sensevy, 2011, p 168).

2- les effets peu efficaces de l'externalisation des dispositifs d'aide pour des groupes restreints d'élèves en difficulté : L'organisation et le temps impartis pour le petit groupe agissent souvent de

---

<sup>1</sup> Nos premiers résultats montrent que cette différenciation existe quelque soit le dispositif : les Aides en classe avec ou sans enseignants surnuméraires, les Aides Personnalisées, les Réseaux d'Aide aux Elèves en Difficulté (RASED), mais aussi quelque soit les plans d'action comme les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE)

manière contre productive. Les professeurs pensent que, d'une manière générale, les interactions dans le petit groupe permettront aux élèves de dépasser les difficultés d'apprentissage ; ce n'est donc pas le milieu de l'étude qui envisagé comme pourvoyeur d'actions. Ce milieu n'est alors pas négocié de manière spécifique par les professeurs qui privilégient la relation non didactique. Nous avons à faire ici à des « cas didactiques limite » (Marlot & Toullec-Théry, 2011), principalement caractérisés par un évanouissement de savoirs.

Cette communication interroge les deux notions de « hors-jeu » (Sensevy, 2011) et de « cas didactiques limite » (Marlot & Toullec-Théry, 2011) et, *via* une approche comparatiste, vise à les reconsidérer. Nous nous appuyons principalement sur les concepts de milieu et de contrat didactique et plus exactement sur les équilibres/déséquilibres contrat-milieu.

La question centrale de cette communication peut s'écrire ainsi : **en quoi la mise en dialogue et l'apport réciproque des 2 notions de « hors-jeu » et de « cas didactique limite » permet-elle de mieux comprendre comment se construit et se renforce la difficulté scolaire ?**

**Notre hypothèse est la suivante :** « l'équilibration didactique est le processus par lequel un certain équilibre dans la relation contrat-milieu est atteint, qui permet de faire avancer le temps didactique, sans glissement ni altération des jeux (Sensevy, 2011, p. 202). Une situation opératoire serait donc une situation où il y aurait équilibration entre le contrat et le milieu ; un défaut d'équilibration provoquerait alors une situation altérée.

Dans une première partie, nous présenterons notre cadre méthodologique. Puis, dans une seconde partie, nous mettrons en dialogue les 2 notions en centrant notre analyse sur le doublet contrat-milieu. Enfin, dans une troisième partie qui tiendra lieu de discussion, nous exposerons, d'un point de vue théorique, ce que la mise en synergie des 2 notions renouvelle comme questions et apporte dans la compréhension de la construction des difficultés et inégalités scolaires, en reliant notre argumentation avec la question centrale du colloque, celle des compétences.

## 2. Eléments des cadres théoriques et méthodologiques

### 2.1 Eléments du cadre théorique

Notre étude est ancrée dans la Théorie de l'Action conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007). La notion de jeu y est centrale dans la mesure où le jeu didactique comprend un enjeu, un gain ou une perte, des règles définitoires (qui permettent de jouer au jeu) et des règles stratégiques (qui permettent de gagner au jeu).

Dans nos analyses, la pratique effective est décrite sous forme de Jeux d'Apprentissage (JA) et de jeux épistémiques (JE). « *Dans une activité didactique, le professeur fait apprendre à l'élève un savoir. Au sein de la théorie de l'action conjointe en didactique, le processus désigné par la signification « le professeur fait apprendre (un savoir) » est modélisé en termes de jeu d'apprentissage. Le processus désigné par la signification « le savoir (que le professeur fait apprendre) » est modélisé en terme de jeu épistémique. On modélisera donc l'action didactique conjointe de la manière suivante : le professeur et l'élève jouent un (des) jeu(x) d'apprentissage pour rendre l'élève capable de jouer, à terme, un (des) jeu(x) épistémique(s) »* (Sensevy, 2011, p. 123).

### 2.2 Eléments du cadre méthodologique

Dans cette communication, nous nous appuyons sur 4 études de cas à l'école primaire (maths, français, SVT). Nous avons, pour chacun des cas, filmé une séance d'aide en classe ou d'Aide Personnalisée. Les données collectées ont été analysées selon un processus d'enquête stabilisé que nous pouvons qualifier d'algorithme méthodologique (Toullec-Théry, 2012; Marlot & Toullec-Théry, 2011), dans le but de construire progressivement un réseau de significations (Leutenegger, 1999). La séance filmée est toujours précédée d'un bref entretien (entretien *ante*). Le professeur peut y exprimer ses intentions, formuler ses objectifs, identifier les différents temps et les formes

de travail envisagées. Après la séance, nous nous entretenons à nouveau avec le professeur (entretien *post*) pour savoir en quoi ce qui s'est passé est conforme ou non à ses attentes.

L'ensemble de nos études de cas nous permet de construire une collection de cas et répond ainsi à une forme de raisonnement à partir de prototype bâti sur « *diverses similarités avec d'autres cas présentés* » (Livet, p. 229). Ce raisonnement permet alors :

- de déterminer « *un degré global de ressemblance* » (Ibid. p. 230).
- « *de faire des inférences normales par similarité avec d'autres cas sans qu'on s'émeuve du fait que ces cas ne présentent pas de similarité sur tous les points avec le prototype. Le prototype permet de rassembler des cas par similarité partielle.* » (Livet, 2005, p 236).

### 3. Analyses comparatives

Dans cette partie, il s'agit, pour les 4 cas présentés, de mettre en synergie la notion de hors-jeu avec celle de cas didactique limite. Il nous sera alors nécessaire :

- de caractériser l'action conjointe et ses effets pour comprendre ce qui occasionne ce que nous avons nommé des cas didactiques limite. Il existe en effet parfois « une sorte de « coopération négative » entre le professeur et les élèves qui constitue un exemple de cette altération du jeu didactique » (Sensevy, p.168).
- de s'interroger sur la question de l'équilibration didactique comprise comme le « processus d'assimilation et d'accommodation du contrat par le milieu. C'est cette évolution qui constituera *le processus d'équilibration didactique*, qui aboutira à la production du savoir dans l'action conjointe (p.142).
- et enfin considérer ce qu'il en est de la mise en hors-jeu des élèves.

Cette mise en synergie des notions de cas didactique limite et d'élèves hors-jeu, en nous appuyant sur la notion d'équilibration didactique - qui peut alors être considérée comme un signe de « bonne santé » du jeu didactique- nous amène à reconsidérer alors certaines des conditions de la rupture de « l'unité épistémique » (Sensevy, 2011, p. 196) dans la classe. En effet, « *L'équilibration didactique suppose la création d'une unité épistémique dynamique dans l'institution didactique, au sein de laquelle tous les élèves ont la possibilité de jouer le jeu didactique fondé sur la clause proprio motu. L'équilibration didactique suppose donc la prévention de l'émergence de contrats didactiques différentiels, et la résistance à la différenciation didactique passive* » (Sensevy, Ibid.).

#### 3.1 Le contexte des 4 cas présentés dans cette communication

Deux des études de cas présentées ici concernent des situations de classe où le professeur va, dans le « cas des rectangles », travailler spécifiquement avec un petit groupe homogène, et dans le cas « sous la table » avec un groupe hétérogène. Les deux autres études correspondent à des temps d'Aide Personnalisée. Chacun de ces cas (et c'est pourquoi ils font « cas ») est porteur d'une énigme que nos analyses didactiques vont nous permettre d'élucider. Ces études ont déjà été présentées dans des publications récentes (Marlot & Toullec-Théry, 2011 & Toullec-Théry & Marlot, 2012). Nous les éclairons un peu différemment ici grâce à la mise en synergie des notions de « cas didactique limite » et de « hors-jeu ».

Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	ENIGME
----------------------------------	--------------------------------------	--------

Situations d'aide en classe (différenciation pédagogique)		
<b>PE1 (CE2/CM1)</b> <b>Cas des « rectangles »</b> 2 élèves ; groupe homogène faible		
<p>- Savoir utiliser la multiplication pour trouver le nombre d'éléments d'une configuration rectangulaire (quadrillage) ;</p>	<p>- PE1 réduit la variable numérique: passage de 444 (12x76) carreaux à 48 carreaux (12x4).</p> <p>cet aménagement <u>affaiblit les enjeux d'apprentissage jusqu'à un évanouissement du savoir visé</u> (le quadrillage n'est plus nécessaire, donc la situation multiplicative disparaît).</p>	<p><b>ENIGME</b> : PE1 exprime son souhait de donner la parole aux élèves en difficulté dans le cadre de situations problème. Pourtant, <i>in situ</i>, il développe une posture surplombante sans que soit réellement donné aux élèves du temps d'expérience avec le savoir. De plus, PE1 simplifie à l'extrême la tâche initiale : il fera finalement colorier aux élèves un rectangle de 6 carreaux.</p>
<b>PE2 (CP/CLIS)</b> <b>Cas « sous la table »</b> (C. Lavoquet, M2 ASH, 2012) 8 élèves ; groupe hétérogène		
<p>Produire des savoirs raisonnés sur les conditions du mouvement (l'action des muscles sur le squelette) lors d'un temps de problématisation</p>	<p>Un élève du groupe (élève de CLIS) n'entre pas dans la situation et va « jouer » à rapprocher et éloigner sa table du tableau.</p>	<p><b>ENIGME</b> : le professeur n'aménage pas la situation pour cet élève et ne l'engage pas dans le jeu didactique collectif.</p>
Situations d'Aide Personnalisée (AP)		
<b>PE3 (CM1)</b> <b>Cas du « jeu de conjugaison »</b> (Toullec-Théry & Marlot, 2012) 2 élèves ; groupe homogène faible		
<p>« Activité » de révision et d'entraînement autour de l'usage des temps du passé de l'indicatif.</p> <p>-Construire correctement la forme verbale d'un temps du passé (imparfait, passé composé, passé simple), grâce à la mise en œuvre de résolution de « problèmes de conjugaison » présentés sous la forme d'un jeu de l'oie conçu par PE4.</p>	<p>La situation se fonde sur l'existence d'un « trilogue » entre PE2 : l'élève A doit résoudre le problème de conjugaison et l'élève B valide la réponse à partir du tableau-réponse des conjugaisons où chacun des verbes considéré est conjugué dans les 3 temps (passé composé, passé simple, imparfait).</p>	<p><b>ENIGME</b> : PE2 aménage la séance selon des intentions adaptées : la situation du « jeu des conjugaisons » permet aux élèves des actions de justification-validation de leur réponse. PE2 procède à un bilan en fin de séance. Pourtant, on observe un guidage pas à pas vers la bonne réponse ainsi qu'une fragmentation des tâches.</p>

<b>PE4 (CE2/ CM1)</b> <b>Cas du « zoo » (Toullec-Théry &amp; Marlot, 2012)</b> 5 élèves ; groupe homogène faible		
« Calculer des distances » <i>via</i> des jeux d'apprentissage liés à la résolution d'une situation problème en mathématique, dans le champ plus spécifique de calculs de mesures de longueurs indiquées sur un plan.	- PE5 aiguille les élèves pour qu'ils posent une addition. Or, les élèves rencontrent tous un problème de technique opératoire. P <u>modifie</u> alors <u>l'enjeu d'apprentissage</u> et leur fait produire la signification d'un nombre exprimé en mètres (qui représente la distance entre 2 animaux du zoo). Les élèves <u>produisent une réponse aléatoire</u> en donnant un nom d'animal parmi plusieurs possibilités.	<b>ENIGME</b> : PE5 soumet les élèves à des informations concurrentes : il les focalise d'abord sur la technique opératoire avant de les en détourner. Les élèves et le professeur ne jouent ensuite pas dans le même milieu : PE5, se focalise sur la notion de distance, les élèves sur le nom des animaux du zoo. Pourtant, au final, PE5 fait « comme si » les élèves avaient joué le jeu attendu.

### 3.2 Mise en synergie des notions de « hors-jeu » et « cas didactique limite »

#### 3.2.1 Analyse selon les caractéristiques des « cas didactiques limite »

Nous avons caractérisé, dans nos travaux, les cas didactiques limite de la manière suivante. Quand il y a cas didactique limite :

- il y a présence de glissement de jeu d'apprentissage, associé à un phénomène de « leurre ». On observe en effet un affaiblissement, voire un évanouissement des enjeux de savoir initiaux.
- L'évolution des règles définitoires conduit souvent, dans les cas observés, à un éparpillement des tâches (Toullec-Théry & Marlot, 2012) et les règles stratégiques ne sont pas produites *proprio motu* (ibid). Le professeur développe alors des « stratégies recours » et positionne son action dans des « zones refuge » qu'il convient d'identifier (Marlot & Toullec-Théry, 2011). Elèves et professeur font « comme si » la connaissance visée avait été construite, alors qu'il n'en est rien. Le tableau ci-dessous rend compte de ce qu'il en est dans chacun de nos 4 cas.

	Glissement de JA	Effet de leurre	Règles définitoires	Règles stratégiques	Stratégies recours	Zones refuge
<b>Cas « des rectangles »</b>	D'un JA « faire produire une stratégie multiplicative » à un JA « faire colorier un rectangle »	oui	Eparpillement des tâches	non respect de la clause <i>proprio motu</i>	Faire verbaliser par les élèves l'écart entre la consigne et la tâche réalisée	Produire une trace écrite
<b>Cas « du zoo »</b>	D'un JA « faire calculer la distance entre les 4 animaux » à un JA « Faire produire une réponse en utilisant les noms	oui	Eparpillement des tâches	non respect de la clause <i>proprio motu</i>	Faire utiliser de manière non adéquate	Produire une phrase formatée à l'oral

	d'animaux »				les objets sensibles (les noms des animaux)	
<b>Cas « sous la table »</b>	L'élève observé s'exclut de la situation didactique et développe un comportement d'opposition où il cherche à attirer l'attention du professeur					
<b>Cas du « jeu de la conjugaison »</b>	Non	Non	Fragmentation des tâches	Oui	Guidage pas à pas vers la bonne réponse	Co-Construction d'une règle grammaticale

Cette comparaison nous permet de préciser ici les frontières d'un cas didactique limite. Le cas « de la conjugaison » n'appartient pas à cette catégorie car, bien que le professeur ne permette pas véritablement aux élèves de produire *proprio motu* des règles stratégiques, nous n'observons pas de phénomène de glissement de JA mais plutôt un changement de jeu : les élèves rencontrant des difficultés à « conjuguer les verbes aux temps du passé », le professeur va alors les amener à « établir la règle de l'accord du passé simple selon l'auxiliaire ». Ce changement correspond à un réaménagement efficace du milieu. En revanche, le cas « sous la table » déborde le cas didactique limite puisque le jeu didactique lui-même a disparu.

### 3.2.2 La question de l'équilibration didactique

Selon Sensevy (2011), une situation opératoire (où l'élève apprend ce qui est visé), est une situation où il existe un équilibre entre le contrat et le milieu de manière à ce que, d'une part, le milieu permette d'assimiler le contrat et, d'autre part, à ce que le contrat permette de faire bon usage des objets du milieu. Pour chacun des cas considérés, nous allons identifier certains des éléments qui nous semblent relever de l'expression du milieu et d'autres du contrat.

Pour ce qui concerne la notion de milieu :

- Celui peut être considéré selon 2 aspects : contexte cognitif commun et/ou antagoniste (Sensevy, 2007) ;
- En ce qui nous concerne et dans le cadre de notre étude, nous considérerons le milieu en terme de « bon objets » (les objets pertinents qui cristallisent le savoir en jeu) et d'évolution de ces objets (changement ou modification de leur statut). Nous examinerons ainsi le « traitement » du milieu qui est fait par les élèves selon qu'ils le considèrent comme un milieu simplement « matériel » ou encore comme un milieu didactique « objectif » (Bloch & Salin, 2003).

Pour ce qui est du contrat didactique, nous préciserons les variations de ce contrat en terme d'effet de contrat (Topaze ou Jourdain), de rupture de contrat ou encore de sur ou sous-assujettissement des élèves à ce contrat. Le tableau ci-dessous rend compte de ces caractéristiques pour chacun de nos cas.

	MILIEU					CONTRAT	
	Contexte cognitif commun	Rôle antagoniste	Milieu matériel vs objectif	Appropriation des « bons objets »	Evolution des « bons objets »	Sur ou sous assujettissement	Effet Topaze ou Jourdain
<b>Cas « des rectangles »</b>	Oui : Quadrillage Rectangle	Non : Disparition de l'enjeu didactique par le changement de variable (444 remplacé par 48)	Milieu matériel : Travail qui se réduit à localiser la forme géométrique « rectangle » et non à engager un travail sur la stratégie multiplicative	Oui au début : focalisation sur le rectangle dans le quadrillage	Disparition du quadrillage au profit de la forme « rectangle »	Sur – assujettissement : Production d'une trace écrite sans rapport avec l'enjeu	Effet Jourdain
<b>Cas « du zoo »</b>	Oui : Le plan du zoo et la notion de distance	Au départ oui : La situation de calcul contraint l'émergence de la notion de distance	Milieu matériel : le nom des animaux (et non la distance qui les sépare)	Apparement oui	Evolution du « statut des animaux » : ce n'est plus leur position respective mais la liste (leur nom) qui compte		Effet Jourdain
<b>Cas « sous la table »</b>	non	Non	Milieu non investi	Non	Non	Rupture de contrat	
<b>Cas du « jeu de la conjugaison »</b>	Oui	Oui : le tableau des conjugaisons qui fait preuve	Milieu objectif (l'usage correspond à des finalités didactiques : conjuguer au passé)	Oui	Détournement par le professeur pour aboutir à « un truc » (passé composé = 2 mots donc 2 termes (auxiliaire + ppassé))		Effet Jourdain

La lecture comparative de ce tableau montre que, pour ce qui concerne les 2 cas identifiés comme « didactique limite » (le Zoo et les rectangles), nous pouvons observer un déséquilibre, voire une désynchronisation de la relation entre le contrat et le milieu. Dans le cas « du zoo », le milieu (les animaux et le trajet entre eux) n'est pas suffisamment cadré par le contrat ce qui amène les élèves à en produire une interprétation non adéquate : on assiste à un dédoublement de milieu entre le professeur et les élèves. Il y a un déséquilibre du côté du milieu. Dans le cas « des rectangles », à



l'inverse, il y a un déséquilibre du côté du contrat : les élèves, ne pouvant investir les objets du milieu, vont être entraînés (par le professeur) vers des habitudes d'action et des connaissances « déjà là » (colorier un rectangle). Dans les 2 cas, on observe un effet Jourdain qui produit un effet de leurre (une réponse est produite et on fait comme si elle était conforme aux attendus). Professeur et élèves ont en quelque sorte « sauvé la face ».

En revanche, dans le cas « du jeu de la conjugaison », bien que le professeur procède à un guidage pas à pas, le milieu fait sens pour les élèves et ils jouent « le bon jeu » : il y a équilibration entre le contrat et le milieu. Dans le cas « sous la table », la rupture du contrat entraîne une disparition du milieu.

### 3.2.3 *Mise hors-jeu des élèves et équilibration didactique*

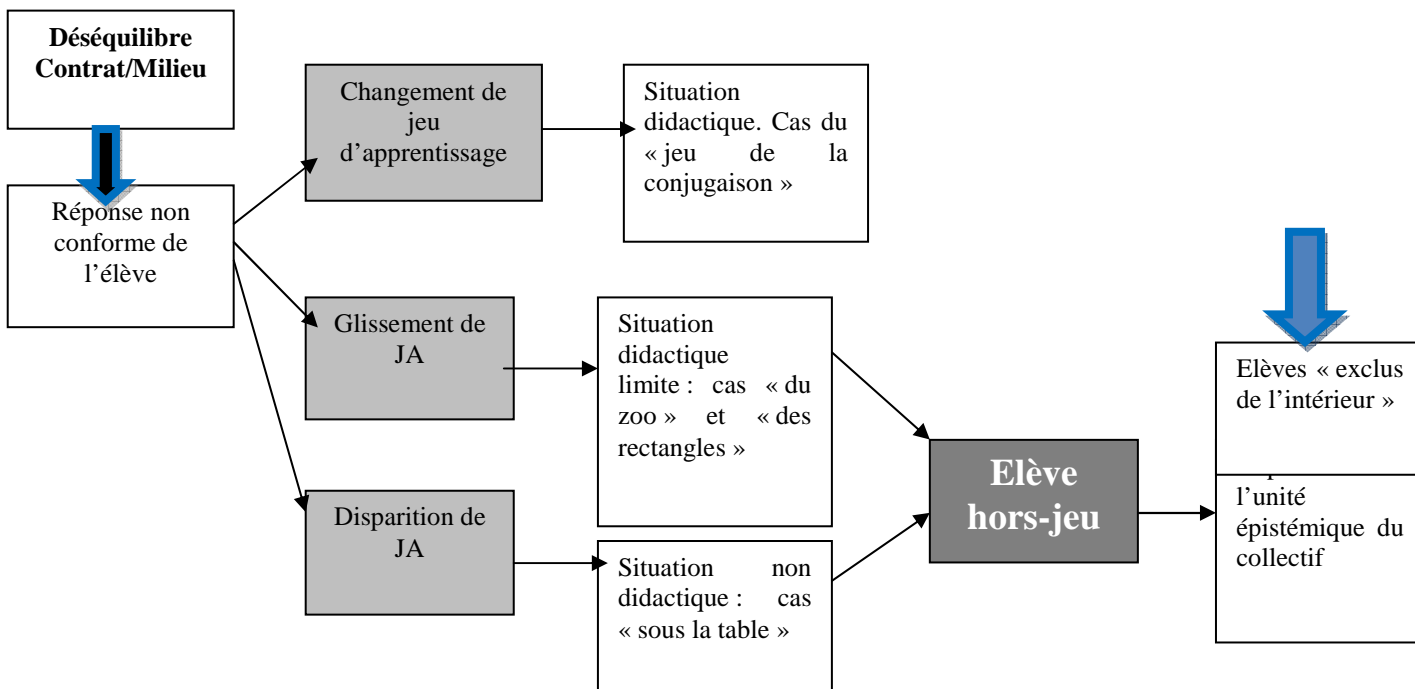
Nous en venons maintenant à la mise en relation avec la notion de « hors-jeu ». Si l'on se réfère à la définition proposée au début du texte (Sensevy, 2011), dans 3 des 4 cas étudiés les élèves sont hors-jeu ; soit qu'ils « se mettent hors-jeu » (cas « sous la table ») ou encore qu'ils « sont mis hors jeu » par le professeur qui accepte de laisser filer l'enjeu didactique pour assurer une pseudo-réussite des élèves et sauver la face. Nous voyons que la notion de « hors-jeu » recouvre la notion de cas didactique limite mais qu'elle la dépasse : le cas « sous la table » est un hors-jeu, mais pas un cas didactique limite.

Cette notion de hors-jeu, via celle d'équilibration didactique nous conduit vers ce qui, pour nous, constitue un des axes majeurs de notre travail : la construction des inégalités scolaires. En suivant Sensevy (2011), nous comprenons que le déséquilibre de la relation contrat-milieu s'oppose à l'unité épistémique au sein du collectif qu'est la classe. En effet, la rupture de l'équilibration didactique qui fait migrer la situation « à la limite du didactique », produit un clivage épistémique qui va faire que certains élèves, le plus souvent les plus fragiles, vont se retrouver hors-jeu.

## 4. **Discussion et conclusion**

Dans un premier temps, Il s'agit de mettre au jour ce que la mise en synergie de ces différentes notions nous permet de mieux comprendre concernant la construction des inégalités scolaires. A la lumière de cette construction, nous reviendrons, dans un second temps, à l'impact des approches par compétence sur les risques de rupture épistémique et de mise « hors-jeu » de certains élèves.

Le schéma ci-dessous tente de modéliser- en fonction de la réponse du professeur à la réponse non conforme d'un élève - ce qui pourrait conduire à ce que, suite à Bourdieu (1993), nous avons nommé « l'exclusion de l'intérieur » des élèves les plus fragiles.



Cette construction nous donne à penser que l'approche par compétences, telle que nous la définissons ici – c'est-à-dire une pratique de savoir(s) en situation – pourrait accroître le risque de rupture de l'unité épistémique du collectif et augmenter les contrats didactiques différentiels et creuser ainsi les inégalités.

En effet, d'après ce que nous avons observé dans les situations d'aide (affaiblissement de l'enjeu didactique, éparpillement et fractionnement de tâches, mobilisation des élèves sur des tâches de bas niveau dans le but de les faire réussir ou de les aider à regagner un certain capital de confiance dans la classe etc...), le travail par compétence pourrait amener, à son insu, le professeur à se dessaisir des savoirs, le « faire réussir » prévalant souvent sur le « faire apprendre » avec les élèves les plus fragiles. Le professeur pourra toujours se réfugier derrière le fait que les élèves en difficulté, s'ils n'apprennent pas du côté des savoirs, apprendront toujours « quelque chose » du côté des attitudes, des comportements et pourront valider certaines compétences transversales<sup>2</sup> (telles que celles développées dans le pilier 7 du socle commun). N'oublions pas que le dessaisissement des savoirs entraîne toujours un déséquilibre de la relation contrat/milieu avec, comme le montre le schéma précédent, un risque d'augmentation des situations potentielles de hors-jeu.

L'approche par compétence pour tous pourrait-elle alors aggraver l'évanouissement des savoirs pour certains ?

<sup>2</sup> Les compétences transversales (comme par exemple la capacité à persévérer dans l'effort) se distinguent des compétences DISCIPLINAIRES par la diversification de leurs contextes d'utilisation, puisqu'elles peuvent être mises en œuvre à l'intérieur des différentes disciplines, comme à l'occasion de problématiques pluridisciplinaires ou pour des problématiques de la vie courante.

## 5. Bibliographie

- Bloch, I., & Salin, M.-H. (2003). Contrats, milieux, représentations : Etude des particularités de l'AIS. L'enseignement en SEGPA : Questions et outils théoriques d'analyse. Séminaire National de didactique des mathématiques. Paris, France, 29 mars 2003.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*, (9-3), 309–336.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Paris : Le Seuil.
- Leutenegger, F. (1999). Construction d'une « clinique » pour le didactique, une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des mathématiques*, (20-2), 209–250.
- Livet, P. (2005). Les diverses formes de raisonnement par cas. In J.-C. Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas*, 229-254. Editions de l'EHESS.
- Marlot, C., & Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Education et didactique*, (3-5), 7-32.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de pédagogie*, (141), 5–16
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Editions de l'EHESS.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. In C. Marlot & M. Toullec-Théry (coord.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question*. *Revue Recherches En Education*, (4), 81–97.