

Le positionnement des assistant(e)s d'éducation dans le schéma transpositif : cas de l'activité « aide aux devoirs » dans le cadre du dispositif « Devoirs-Faits »

Youssef El Houdna

Université Abdelmalek Essaâdi, ENS-Tétouan, Maroc

Université de Lille, ULR 4354 – CIREL, France

Introduction

La présente contribution aborde quelques spécificités par rapport à la position des Assistant(e)s d'éducation (désormais AED) dans le schéma transpositif d'Y. Chevallard (1985, 1991, 1992). Deux éléments combinés seront étudiés pour expliquer leur place : l'appropriation ou non par les AED¹ des savoirs mis en jeu dans le cadre du dispositif « Devoirs-Faits » (désormais « DeFa ») et leurs déclarations sur leurs pratiques en termes de difficultés et de facilité en lien avec les contenus.

Pour contextualiser, « Devoirs-Faits »² est un programme qui tente de proposer aux élèves, dans l'établissement, un temps d'étude accompagnée, pour réaliser leurs devoirs. Il s'adresse à des élèves volontaires³ qui bénéficieront d'une aide appropriée et personnalisée au sein du collège (dans les collèges Simone de Beauvoir, Boris Vian et Lucie Aubrac dans la métropole lilloise en France dans le cadre de notre étude) dans le but de diminuer les inégalités d'accès au savoir mais aussi de développer la capacité de l'élève/apprenant à travailler en autonomie. Ce programme est pris en charge par les professeurs, les conseillers principaux d'éducation (CPE), les personnels administratifs, les assistants d'éducation (AED), sur la base du volontariat, et par des associations répertoriées. Il permet d'améliorer l'affiliation entre les temps de classe et les devoirs. Le focus est fait sur les AED, dans cette contribution, pour savoir comprendre ce vécu disciplinaire.

Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur la manière dont les AED s'y prennent pour aider les élèves dans l'activité « l'aide aux devoirs » dans ce dispositif d'accompagnement et sur leur rapport au savoir qu'il soit savant, à enseigner et/ou réellement enseigné. Les AED ne sont pas responsables du contenu relevant des disciplines Français, Mathématiques, Histoire-Géographie, Anglais et Sciences de la vie et de la terre (SVT) dans l'apprentissage –

¹ L'abréviation « AED » est utilisée parfois au pluriel pour pointer des éléments communs entre les AED des trois collèges investigués et parfois au singulier pour parler de manière générale de la pratique de l'AED pratique sans référence aucune à un contexte.

² Pour de plus amples informations, voir le lien suivant : <https://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/college/le-dispositif-devoirs-faits>

³ En classe de 6^e, le dispositif est obligatoire en fonction de la maîtrise de l'élève en français et en mathématiques, suite aux évaluations de début d'année alors qu'en classe de 5^e à la 3^e, le dispositif s'adresse aux élèves volontaires (<https://www.onisep.fr/>).

contrairement à l'enseignant/référent – et ne le maîtrisent pas (Laval, 2020). En effet, ils ne sont pas responsables de l'élaboration des devoirs ni de la modélisation des contenus pour faire apprendre un savoir. La tâche des AED consiste seulement à encadrer les élèves durant ce temps et à intervenir pour aider les élèves à travailler de manière autonome : par exemple bien comprendre le devoir, expliciter et expliquer les consignes, appliquer les bonnes méthodes de travail, etc. De ce fait, nous nous posons la question suivante : qu'est-ce que cela dit de leur appropriation du savoir et de leur positionnement dans le schéma transpositif : au niveau interne et/ou au niveau externe ?

Dès lors, nous émettons deux hypothèses : la première est que les AED se positionnent au niveau interne et la deuxième est qu'ils sont assujettis voire affiliés au système didactique principal (Johsua et Félix, 2002) puisque l'activité « aide aux devoirs » est un prolongement de ce qui se fait en classe et qu'il existe un lien entre ces deux espaces (classe et hors classe). Pour infirmer ou confirmer ces hypothèses et pour apporter des éléments de réponse à l'interrogation *supra*, nous engageons une réflexion manifestée par de nombreuses publications dans un cadre didactique⁴ (Astolfi et al, 2008 ; Daunay et Fluckiger, 2011 ; Halté, 1992, 1998, 2008 ; Reuter, 2011 ; Zaid, 2017) notamment celles en lien avec le dispositif en question (Assude, Millon-Faure, Winder et Gobert, 2021 ; Zaid, 2021), en lien avec la transposition didactique (Chevallard, 1985, 1991, 1992 ; Martinand, 1991, 2001) et avec le « système didactique : principal et auxiliaire » (Johsua et Félix, 2002). Le concept de « transposition didactique » est intéressant pour situer la pratique de l'AED (aux niveaux interne et/ou externe) dans un système didactique voire dans un contexte périphérique ou central à l'institution scolaire (système didactique auxiliaire (désormais SDA) mais qui est affilié à un système didactique principal (désormais SDP).

La réflexion menée ici est issue d'une étude⁵ qui a été conduite auprès de douze assistant(e)s d'éducation. L'objectif général était d'étudier le rapport au(x) savoir(s) de ces sujets et les relations entre savoir(s) et pratiques d'enseignement/accompagnement lors des devoirs. Cette étude a duré de 2017 à 2021. Les entretiens ont été effectués entre février et avril 2020. Ces sujets sont des acteurs particuliers en raison de leur formation (scientifique ou littéraire), de leur statut dans le cadre de la triade didactique (enseignant, élève, savoir) dans la mesure où l'AED n'a pas été formé(e) à l'Institut supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) et a été recruté(e) sur la base du volontariat. Les AED, qui ont fait l'objet de cette étude, ont été choisi(e)s de manière aléatoire. Ils accompagnent les élèves⁶, appartenant aux collèges⁷ susmentionnés, principalement dans l'activité « l'aide aux devoirs » dans les disciplines

⁴ Une précision à souligner avant de mentionner les raisons du choix de ce cadre théorique. En effet, si nous utilisons l'appellation « la didactique », nous nous référons aux didactiques des disciplines.

⁵ Cette étude micro, qui s'intéressait aux AED, a été menée dans le cadre d'une étude macro intitulée « Étude du dispositif « devoirs faits » : constructions et pratiques effectives ». Elle a été financée par l'Institut Supérieur du professorat et de l'éducation de l'Académie de Lille HdF et l'Académie de Lille sous la direction d'Abdelkarim Zaid de l'Université de Lille. Cette recherche a été effectuée par des doctorant(e)s, des Attachés temporaires de l'enseignement et de la recherche (ATER), des Maîtres de conférence (MCF) et des Professeurs universitaires (PU) de l'Université Libre de Bruxelles (ULB) et du Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL), à la Faculté de Psychologie, Sciences de l'Éducation et de la Formation (PSYSEF).

⁶ Le nombre d'élèves varie d'une séance d'accompagnement à une autre.

⁷ Les collèges Simone de Beauvoir, Boris Vian et Lucie Aubrac ont été choisis car ils participaient au dispositif DeFa et accueillent des AED.

(Histoire-géographie, Français, Anglais, Mathématiques, SVT et Physique-Chimie) dans le cadre du dispositif en question.

Dans la continuité des travaux précités, nous souhaitons mieux comprendre l'interaction entre AED et savoir à partir de l'analyse de leur positionnement dans le système didactique et les relations qu'ils entretiennent avec les pratiques d'enseignement/d'accompagnement avec l'enseignant/référent. Les entretiens semi-directifs étaient nécessaires pour étudier le vécu et les retours d'expérience des AED dans la pratique « devoirs-faits ».

1. Positionnement des AED dans le système didactique et appropriation, transmission et modélisation des savoirs dans l'aide aux devoirs

Notre perspective sur ce point est d'essayer de mobiliser le concept de « transposition didactique » afin d'examiner la place des AED dans la chaîne transpositive (transposition interne) et leur rapport au(x) savoir(s) lorsque, précisément, ce ne sont pas eux qui ont conçu, élaboré et donné les devoirs. En raison de ces éléments, leurs déclarations sur leurs pratiques gagneraient à être explorées, considérées et analysées d'un point de vue didactique.

Il s'agit, en effet, d'analyser comment le rapport au savoir de l'AED se manifeste et s'actualise dans l'espace de la classe en situation d'accompagnement et parfois d'enseignement avec le concours des élèves en difficultés dans un climat transférentiel. Autrement dit, en situation didactique, ce que nous allons apercevoir, ce n'est pas ce que l'AED fait mais ce qu'il dit de ce qu'il sait faire, ce jour-là, à cette heure-là, avec cet élève-là ou avec ce groupe-là. Ce qui nous semble apparaître dans la séance d'accompagnement/d'enseignement assurée par l'AED est le produit de plusieurs paramètres : la maîtrise du savoir mis en jeu (français, mathématiques, histoire-géographie), la soumission aux contraintes de la situation d'accompagnement/d'enseignement, lesquelles renvoient à la fois aux contraintes didactiques (processus de transformations que subissent les savoirs (transposition interne et/ou externe)) à strictement parler, aux contraintes institutionnelles (prescriptions, objectifs et degré d'application du dispositif DeFa) et aux contraintes relationnelles (entre l'AED et l'enseignant/référent et entre l'AED et l'élève en situation de difficulté).

1.1. La place des AED dans le système didactique (principal et/ou auxiliaire)

Nous nous interrogerons sur les pratiques mises en place par les AED à partir de quatre points : le premier est que certains parmi eux/elles n'ont pas une connaissance du processus du passage du « savoir savant » dans la mesure où ils s'inscrivent dans une logique d'application et non de définition des programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire dans le cadre du dispositif DeFa (français, mathématiques, histoire-géographie, SVT) ni du « savoir à enseigner » à travers la non maîtrise des contenus à enseigner par certains AED ; le deuxième est qu'ils ne sont pas les acteurs des devoirs donnés aux élèves et n'ont pas le contrôle sur le contenu – maîtrisé ou non maîtrisé – de ces devoirs ; le troisième concerne le statut de l'AED qui diffère de celui de l'enseignant du point de vue des composantes du « triangle didactique » (Astolfi, 2008 ; Halté, 1992). Leurs pratiques se trouvent conditionnées et façonnées par les modalités et les prescriptions du dispositif ; le quatrième est perceptible dans le rapport existant ou inexistant avec le *système didactique*

principal (Johsua et Félix, 2002, p.39), c'est-à-dire, les savoirs dispensés en classe par l'enseignant/référent et appris par les élèves mais appliqués par les AED.

Dans cette logique, C. Laval avance que :

« l'aide aux devoirs, dont « Defa » « est une variante est conditionnée par le système didactique de la classe. Il faut y voir ici le fait que les devoirs étant donné par le professeur lors du temps de la classe, ils sont comme subordonnés à ce temps didactique principal, ils dépendent de celui-ci ». (2020, p.51).

Les devoirs sont donc conçus et préparés par les enseignants non pas comme un simple prolongement ou comme une sorte d'évaluation mais comme une partie nécessaire de leur enseignement qui se déroule en dehors de leur contrôle et en dehors de la classe (Caillet et Sembel, 2009). En effet, cela semble problématique étant donné que les AED devraient accompagner les élèves en difficulté dans une activité dite « *auxiliaire* » « devoirs ». Autrement dit, leurs pratiques d'accompagnement ne se trouvent pas en harmonie avec ce que pourrait proposer un enseignant spécialiste de la discipline dans le cadre de l'*activité principale*. Nous entendons par « activité auxiliaire » des AED et par « activité principale » des enseignants le rapport des *sujets* avec l'objet « aide aux devoirs ». En effet, l'AED effectue des tâches, des pratiques et des activités proches, ou distantes, de ce qui a été vu en cours. En d'autres termes, il s'agit d'un « système didactique auxiliaire » qui devrait être en symbiose, plus ou moins, avec le « système didactique principal » des cours (Johsua et Félix, 2002).

L'intérêt pour le concept de *transposition didactique* donc se trouve à la jonction d'une double interrogation sur le savoir à enseigner et le savoir enseigné puisque l'objet « devoirs faits » subit une transformation et une modélisation et sur la place et le rôle des AED dans ce processus d'accompagnement et de transformation du contenu (système didactique). Les AED sont des médiateurs auxquels on attribue la tâche d'accompagnement et de mise en œuvre des prescriptions du dispositif avec une connaissance ou une méconnaissance du processus de transformation du contenu des disciplines prises en charge.

En effet, dans sa réflexion sur le rôle des enseignants, J.-L. Martinand avance que « Les enseignants ne sont pas seulement des médiateurs auxquels on déléguerait le rôle de mettre en œuvre les programmes qui font l'accord - ou le désaccord - du corps social. Ils exercent une activité de production culturelle qui va bien au-delà d'une simple technologie éducative. » (Martinand, 1991, p. 7). Toutefois, les AED ne sont pas des enseignants mais ils se réfèrent aux savoirs enseignés par les enseignants, à leurs pratiques et aux devoirs (activité principale) et par le remplacement des enseignants lorsqu'ils sont absents.

De ce fait, la situation semble complexe pour essayer, d'une part, de comprendre les raisons qui sont à l'origine des facilités et des difficultés des AED qui ont les mêmes façons de faire, voire les mêmes processus et structures d'action et d'accompagnement, ce que l'on appelle « *sujets épistémiques* » (Daunay et Fluckiger, 2011), dans une activité annexe, par rapport à l'objet d'enseignement voire celui d'accompagnement « l'aide aux devoirs » (savoir à s'approprier et à transmettre dans le cadre de Defa) dans une disposition divergente de la

classe de manière générale (une salle de permanence ou en dehors de l'école) ; D'autre part, d'identifier les variations disciplinaires⁸ par l'étude de la manière d'aborder et de transformer les contenus, maîtrisés par les AED ou inversement⁹, dans les disciplines prises en charge dans le cadre de ce dispositif (français, histoire-géographie, anglais, mathématiques, SVT, etc.) par les AED pour les rendre apprenables et enseignables à l'aide d'activités.

Par conséquent, la *dimension praxéologique* et la *dimension épistémologique* (Halté, 1992) chez les AED sont en tension étant donné que ces sujets n'ont pas appris ou ne maîtrisent pas le contenu à enseigner et se trouvent dans la situation d'accompagner les élèves en prenant en compte la diversité des niveaux¹⁰ (3^e, 4^e, 5^e et 6^e), des profils des élèves et des contenus lors des séances Defa. Par conséquent, le dispositif semble créer de profondes inégalités entre les élèves suivis par les professeurs et ceux qui ne le sont pas dans la mesure où le recrutement des AED ne se fait pas par rapport à leurs formations initiales. Cela dit, on s'interroge sur l'impact de la pratique et de l'intervention de l'AED sur l'appropriation du savoir par les élèves (savoir appris) d'un côté et par les AED de l'autre côté (savoir à enseigner).

1.2. La position des AED dans la chaîne transpositive

Nous partons de deux principes : le premier principe est que l'aide aux devoirs est une activité qui s'inscrit au niveau du « savoir enseigné » étant donné que les devoirs, donnés par les professeurs et appliqués par l'AED, donnent des indices du niveau de sa maîtrise du savoir, de la mutation du « savoir à enseigner » et des relations qu'entretient le savoir – devant être enseigné – avec le savoir réellement enseigné par le professeur et occasionnellement enseigné par les AED. Cette activité donne aussi une idée du savoir effectivement approprié par l'élève « savoir appris » ; le deuxième principe est que le sujet « AED », de par son parcours de formation, est dépourvu *a priori* de compétences à enseigner et, de par l'application du dispositif, n'est pas formé(e)¹¹ pour accompagner les élèves dans le cadre du dispositif. Ces deux éléments exposent deux problématiques, d'une part, la manière dont les AED pourrait modéliser et transposer l'objet de savoir disciplinaire mis en jeu dans le cadre de l'aide aux devoirs puisqu'ils n'ont pas la main sur les devoirs; d'autre part, le degré d'adaptation et de (mé)connaissance du processus de transformation (simplification, transposition terminologique...) ainsi que le degré de leur implication (transposition didactique interne (TDI) et/ou transposition didactique externe (TDE)). D'ailleurs, nous retrouvons ces éléments dans la définition d'Y. Chevallard la « transposition didactique ». Celle-ci est un « contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont les rendre aptes à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ». (1985/1991, p.39).

Ce qui nous intéresse dans cette définition, ce sont ces deux mots : « savoir » et « adaptation

⁸ Nous entendons par « variations disciplinaires » les ressemblances et les dissemblances en termes de besoins, de facilité, de difficultés, de formation des AED dans les disciplines prises en charge dans ce dispositif.

⁹ Certains AED ont souligné leur non maîtrise du contenu du devoir mais accompagnaient les collégiens.

¹⁰ Les AED ont d'un niveau à quatre parfois.

¹¹ Le ministère de l'Éducation nationale propose des formations de temps en temps d'une semaine pour former les AED afin d'appliquer au mieux le dispositif.

». En effet, l'objet du savoir, en passant par le processus de transformation pour devenir savoir enseigné, passe par plusieurs étapes de mutations et de transformations ou pour reprendre l'expression de Chevallard, passe des « mathématiques des mathématiciens aux mathématiques enseignées » (Chevallard, 1992). Ces transformations permettent d'adapter l'objet pour qu'il soit enseignable et apprenable.

Y. Chevallard (1985, 1991) explique d'ailleurs ce processus par le schéma suivant (Figure 1).

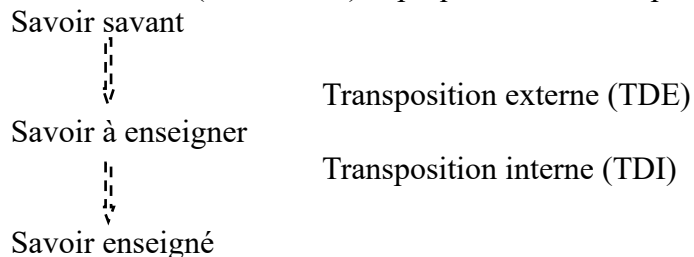


Figure 1 : Schéma de la transposition didactique d'Y. Chevallard (1985)

La transposition didactique selon Y. Chevallard (1985/1991) est constituée de deux étapes dans la chaîne transpositive : la TDE et la TDI. La TDE didactise le savoir savant et le rend sous forme de « savoir scolaire » alors que la TDI, quant à elle, renvoie au processus d'enseignement/apprentissage, aux relations existantes entre professeur(s)-élèves et se rencontre à l'intérieur de la relation d'enseignement (ou d'accompagnement dans le cas des AED). Or, le sujet voire l'acteur AED est dénué (ou peu muni) de compétences à enseigner, ne participe pas au contenu didactique, ni même n'a le niveau suffisant de maîtrise du savoir savant (à décontextualiser et à recontextualiser) des disciplines mobilisées. Il ne connaît d'ailleurs de la *transposition didactique* que le « savoir enseigné » à travers le savoir fourni dans les devoirs ou présent dans les cahiers¹² des élèves.

Rappelons que les assistant(e)s d'éducation devraient, dans certaines situations, remplacer l'enseignant (absence) et réexpliquer les notions lorsqu'il y a une incompréhension des devoirs de la part des élèves mais ils/elles ne peuvent pas réadapter le contenu des devoirs pour qu'il soit assimilable. De ce fait, il est contraint – faute de distance avec le savoir-savant, le savoir à enseigner et le savoir réellement enseigné en termes de contenu du cours et non pas en rapport avec les devoirs – de s'intégrer dans le système didactique, en l'occurrence dans ce schéma transpositif. Ce que l'on peut dire, c'est que la situation et la place de l'AED dans le dispositif de l'aide aux devoirs est une situation complexe vu ce décalage entre formation et prise en charge des disciplines dans DeFa et a besoin d'être expliquée, cadrée et clarifiée par les responsables du dispositif et par les didacticiens.

Voyons à présent si cette théorie est applicable ou non au rôle de l'AED. Nous partons du constat d'Y. Chevallard qu'aucun enseignement ne se fait sans transposition. C'est ce qu'il appelle « une dénaturation, une transformation normale à laquelle nul n'échappe lors qu'il veut transmettre un savoir. » (Chevallard, cité par Perrenoud, 1998, p. 491). Pour légitimer l'enseignement, Y. Chevallard, dans sa théorie de transposition, mentionne qu'il est

¹² Les AED prennent conscience des devoirs en vérifiant les cahiers des élèves pour pouvoir les accompagner. Il n'y a pas de préparation en amont. L'AED se trouve dans la situation d'expliquer une leçon si elle n'a pas été assimilée par l'élève.

obligatoire que le savoir à enseigner – « décrit dans l'ensemble des textes officiels », et le savoir enseigné – « ce qui est effectivement transmis par l'enseignant dans la classe » ou « ressemblants » plus ou moins au savoir savant ». Pour lui, la validité et la distance par rapport au savoir savant reste essentielle dans le schéma transpositif pour éviter une transposition erronée (*ibid.*).

De ce fait, la théorie de transposition didactique semble ne pas s'appliquer à l'AED étant donné que son processus est un système d'interactions (AED-Savoir(s), AED-Élève(s) et AED-Enseignant/référent) et de transformations complexes. Par contre, l'AED, par sa tâche d'accompagnement, est, d'une part, en lien direct avec le savoir et l'élève¹³ et, d'autre part, indirecte avec le savoir-savant et le savoir à enseigner. Donc, il existe bien une relation entre les trois composantes qui font l'objet de toute situation didactique : enseignant/AED, élève et savoir « triangle didactique » (Astolfi, 2008 ; Halté, 1992).

Si nous discutons le statut, la tâche et la pratique de l'AED, c'est pour nous interroger sur le niveau de son intégration dans la phase interne de la transposition didactique. Sa tâche est effectuée dans une classe hors heures de cours certes, mais, il contribue à faire passer le « savoir à enseigner » au « savoir enseigné » réellement en poursuivant ce qui a été fait en classe (SDP) et mis en œuvre par l'enseignant principal/référent pour faire apprendre ce savoir. Il est également supposé soutenir le passage du « savoir enseigné » au « savoir appris ». Il intègre, en effet, le système didactique, non pas par la structuration du savoir, à travers l'accompagnement dans l'appropriation de ce savoir par les élèves mais plutôt par sa transmission parfois et sa consolidation grâce aux devoirs. De plus, l'enseignant donne des devoirs en vue de mesurer non seulement si le savoir a été inculqué ou non inculqué mais aussi l'effet de ce savoir sur les élèves, si sa modélisation a été adéquate, si les stratégies adoptées et les outils mis en œuvre étaient appropriés à faire apprendre le savoir ou non.

La théorie de transposition didactique pourrait bien évidemment s'appliquer aux tâches accordées aux AED si son positionnement répondait à certaines exigences et principes théoriques, méthodologiques¹⁴ et pratiques¹⁵. Cette théorie montre en effet à quel point est complexe la transformation à prendre en compte et demande par conséquent, une coordination et une harmonisation entre l'enseignant et l'AED dans la construction des objets d'enseignement et dans les modalités d'accompagnement et d'appropriation dans le cadre de ce dispositif. En conséquence, une relation interdépendante sera établie entre les types de savoirs, le travail de l'enseignant dans la didactisation de ces savoirs, le travail de l'AED dans la pratique de l'objet « aide aux devoirs » et l'élève.

¹³ Les AED accompagnent soit un élève soit un groupe d'élèves (toutes disciplines et tous niveaux confondus) composé de plusieurs élèves.

¹⁴ Connaissance des théories, des modèles et des concepts pour concevoir des devoirs, conceptualiser, préparer et expliquer un cours en cas d'absence de l'enseignant-référent.

¹⁵ Les AED n'ont pas de formation de base pour enseigner (INSPE). Ils suivent parfois quelques formations d'une journée ou d'une semaine. La méconnaissance des méthodes et des approches d'enseignement confronterait les AED à des difficultés pratiques de suivi, d'accompagnement et d'enseignement.

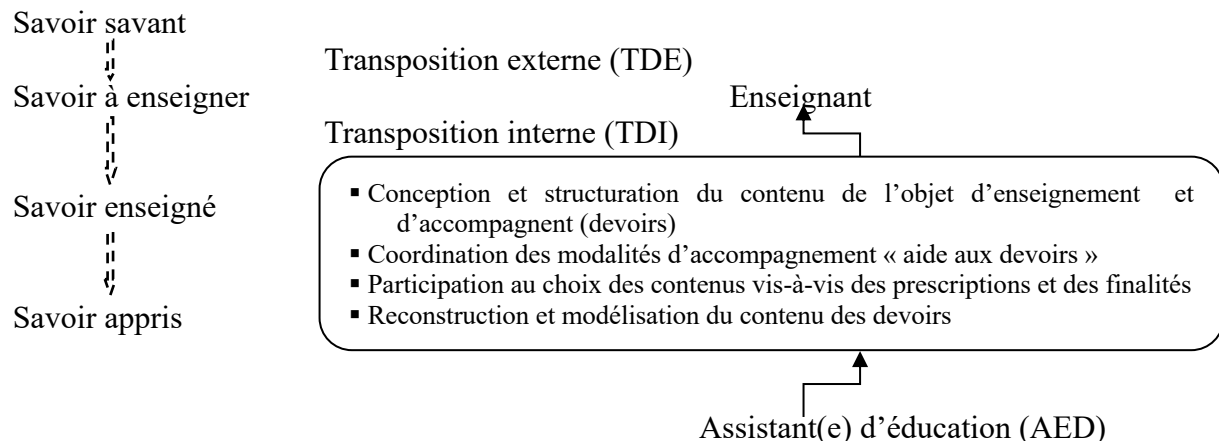


Figure 2 : Adaptation du schéma de la transposition didactique d'Y. Chevallard (1985)

Si nous avons proposé ce schéma, c'est parce que la transmission de savoir implique la *dimension praxéologique* (Halté, 1992), et l'adaptation des pratiques des AED à celle des enseignants. Nous entendons par *dimension praxéologique*, les tâches¹⁶ complexes et plurielles qui sont attribuées à l'enseignant qui vont de la conception et de l'organisation jusqu'à l'aide et à l'accompagnement (Chevallard, 1997).

L'adaptation du schéma est une manière indirecte d'intégrer le système didactique et avoir un aperçu du processus de transposition didactique de la part des AED pour tisser un lien d'interdépendance curriculaire entre le savoir, l'AED, l'enseignant et l'élève. L'AED se situerait dans la phase interne – qui renvoie au processus d'enseignement-apprentissage, aux relations enseignant-élèves et se réunissent à l'intérieur de la relation d'enseignement (Paun, 2006, p.3-13) – du processus de transformation du savoir en vue de participer de manière indirecte à l'activité professorale¹⁷, de s'appropriier le savoir et de garantir une meilleure implication dans l'«aide aux devoirs» puisque le niveau de maîtrise du savoir de « l'AED influence directement sa manière de faire le dispositif et *in fine* le dispositif lui-même.» (Laval, 2020, p.102).

2. Éléments de méthodologie : rapport aux savoirs à partir d'entretiens individuels avec les AED

3.

La méthodologie se fonde sur un corpus construit (sans souci de représentativité) à partir de données verbales de douze assistant(e)s d'éducation exerçant à la métropole lilloise dans les communes (Fives, Roubaix et Tourcoing) en France et participant au dispositif Devoirs-Faits. Les entretiens semi-directifs effectués avaient pour objectif d'étudier leur rapport au(x) savoir(s) et de relever leur savoir-faire, leurs facilités ainsi que leurs difficultés. Ces personnes ont été choisies de manière aléatoire. Les entretiens ont été effectués entre février et avril

¹⁶ Par exemple : l'organisation des situations d'enseignement et d'apprentissage ; la construction et la conception de cycles et de séquences pédagogiques ; la définition des objectifs (intermédiaires et opérationnels) ; l'organisation de l'évaluation et la mise en œuvre de stratégies adaptées à la classe.

¹⁷ Pour rappel, les AED assurent des cours des fois dans le cadre du dispositif lorsque l'enseignant est absent.

2021 dans les collèges Boris Vian à Fives, Lucie Aubrac à Roubaix et Collège Simone de Beauvoir à Tourcoing. La durée totale des entretiens s'élève à 15h et 23 minutes. Le traitement informatique a été effectué par le logiciel qualitatif et quantitatif Iramuteq.

3.1. Présentation des éléments méthodologiques : démarche, sujets, outils

La démarche compréhensive a été privilégiée puisque le travail sur le rapport au savoir implique le fait de «mettre en œuvre une démarche de recherche « compréhensive », démarche qui s'applique aux élèves et à leurs pratiques comme à leurs productions, à ce qu'ils font, disent, écrivent, et qui vise à comprendre le sens que les sujets donnent, possiblement à leur insu ou par habitus à ce qu'ils font, leur forme de rationalité, leurs logiques d'action et de mobilisation » (Bautier et Rochex, 1998, p. 44). Dans notre cas, nous nous intéressons à l'interaction des AED avec les savoirs enseignés en ce qui concerne les tensions par rapport à la non maîtrise du savoir à enseigner, les pratiques et les alternatives¹⁸ lorsque les AED sont confrontés à des situations de non maîtrise dans une logique compréhensive et descriptive qui accorde de l'importance, à la fois, au savoir-faire et aux obstacles.

Le guide d'entretien a été élaboré pour satisfaire deux exigences : en premier lieu, celle des prescriptions du dispositif et son degré d'application. C'est-à-dire que nous sommes parti des directives institutionnelles en termes d'attentes, d'objectifs, de finalités pour élaborer le guide, relever ce qui a été appliqué et ce qui est à perfectionner et l'adapter à l'objectif scientifique de l'étude. Il ne s'agit nullement d'une approche normative. Notre objectif consistait à comprendre leur pratique vis-à-vis de ces prescriptions et de nous interroger sur leur façon de faire ; en deuxième lieu, celle des dimensions praxéologique et épistémologique des AED. Les thèmes choisis (parcours, formations/cursus, expériences, les contenus mobilisés, les tâches, les difficultés, les disciplines imposées, etc.) et les questions de ce guide ont été conçus pour permettre, si possible, de dégager, de façon directe ou indirecte, des éléments précis par rapport à ce que les AED disent :

- De leur cursus
- De leur préparation des interventions et des activités dans Devoirs-Faits
- De leurs aux pratiques effectives
- De la manière dont ils abordent l'aide d'un élève (vérification des cahiers, questions aux élèves...)
- De leur facilité et de la difficulté des disciplines prises en charge
- De leur réussite ou non de Devoirs-Faits
- Des limites qu'ils identifient par rapport au dispositif
- De leur implication, leur motivation et leur engagement
- De la communication entre l'enseignant/référent et l'AED par rapport aux contenus.

Le temps imparti pour répondre aux questions, de 30 à 45 minutes, a permis de recueillir des données intéressantes à propos du rapport au(x) savoir(s) et des pratiques de ces sujets. Ces données étaient nécessaires pour pouvoir expliquer la place des sujets dans la chaîne transpositive.

¹⁸ Certain(e)s AED sollicitent l'aide d'autres AED qui maîtrisent la discipline prise en charge ou font appel à des enseignants pour expliquer une notion mal ou peu comprise par l'élève.

3.2. Recueil, codage et catégorisation des données

Le recueil et la catégorisation des données ont été encadrés par les éléments ci-dessus. Pour ce qui est de la catégorisation des données, nous sommes revenu sur les propos des sujets sur la discipline et les activités qui y sont menées. Les AED ont ensuite fait état de leur facilité et de leurs difficultés face aux disciplines enseignées pour relever en quoi la formation des AED et l'appropriation du savoir (savant ou à enseigner) sont importantes ou non pour accompagner les élèves dans le cadre de ce dispositif. L'harmonisation avec l'enseignant principal/référent est également examinée. Des questions plus générales sur les façons d'intervenir, sur la gestion de l'hétérogénéité des niveaux (3^e, 4^e, 5^e et 6^e) et sur le profil des élèves (savoir en construction, en cours d'acquisition, acquis ou non acquis) ont aussi été posées.

Les entretiens¹⁹ ont été retranscrits pour étudier les propos de chacun des douze AED. Les affirmations des AED ont été classées dans le fichier, par ordre numérique, en fonction du nombre des personnes interrogées (12). Les éléments codés, à l'aide d'un tableau (cf, ci-dessous, annexe), constituent les modalités et certaines données des différentes variables qui ont fait l'objet d'une analyse lexicale. Les données²⁰ recueillies ont été mises en lien avec les questionnements soulevés dans le premier point sur le positionnement.

3.3. Traitements et analyse des données

L'analyse des données repose sur l'utilisation du logiciel informatique Iramuteq²¹. Ce logiciel « propose un ensemble de traitements et d'outils pour l'aide à la description et à l'analyse de corpus texte et de matrices de type individus/caractères » (Loubère, 2014, p.4). Il propose plusieurs types de traitements. Nous avons eu recours à une Classification selon la méthode décrite par Reinert (1983). Nous nous focaliserons, dans ce texte, uniquement sur deux types : (Analyse lexicométrique²² (forme et contenu), l'analyse factoriel des correspondances²³ (AFC) et la classification hiérarchique descendante (CHD).

Les textes²⁴ retranscrits ont fait l'objet d'une analyse lexicale. Cette dernière est centrée sur des éléments signifiants du discours des AED²⁵ (Bardin, 2013, p.82). Cette démarche permettrait de relever des classes lexicales de vocabulaire ou des regroupements et d'essayer d'en identifier le sens et les spécificités du discours des AED à partir de schémas (cf, paragr. Analyse du lien, de la distance et de la proximité des AED avec le savoir).

¹⁹ Les questions ont permis d'obtenir des réponses que nous avons classées dans un seul document texte (Entretiens_Codes_1.doc) et converties en fichier texte (Entretiens_Codes_1.txt) pour le traitement informatique.

²⁰ Quels AED éprouvent des difficultés face au savoir, qu'apportent les AED, en situation de facilité, aux élèves en matière de pratiques, comment ils modélisent et expliquent le savoir dans le cadre d'une incompréhension des élèves des devoirs ?

²¹ Il permet de faire en effet des analyses sur des corpus de textes et sur des tableaux, en s'appuyant sur la méthode de classification qui fonctionne en interface avec le langage R. Cette analyse, non abordée dans cet article, était nécessaire pour proposer les deux analyses CHD et AFC.

²² La structure et l'organisation des textes.

²³ Les relations lexicales entre elles et les relations entre formes et variables.

²⁴ Les transcriptions des entretiens ont été mises dans un seul fichier qui a fait l'objet de l'analyse.

²⁵ Il ne s'agit pas d'une étude quantitative dans autre cas. Les éléments présentés sont là simplement pour expliquer, à des personnes non spécialistes ou non expertes, le logiciel et ses méthodes d'analyse.

Ainsi, nous avons utilisé l'analyse de contenu (des entretiens) comme une technique de recherche visant à « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication » (Mucchielli, 1994). De ce fait, deux analyses²⁶ ont été faites : une analyse CHD et une Analyse AFC en fonction des variables ressorties de la lecture des entretiens. Nous portons, à l'aide des variables²⁷ (collège, cursus, expérience, difficultés et facilité) où un regard particulier sera porté sur les pratiques de transmission et de transfert des savoirs dans une situation de maîtrise ou de non maîtrise.

Ce faisant, nous les avons cadrés par rapport à quatre points d'analyse :

- Ce que l'AED dit de ce qu'il sait et peut faire ;
- Ce qu'il ne sait pas faire ou trouve des difficultés à le faire ;
- La manière dont il le fait en termes d'approches, de déroulement, de transformation et de mutation des contenus, de moyens et de ressources utilisés ;
- Les modalités d'intervention par rapport à un savoir maîtrisé ou non maîtrisé.

4. Analyse et interprétation du rapport au savoir et du faire des AED

Deux éléments seront abordés dans ce point : le premier étudie les distances et les proximités des AED avec les savoirs où nous présentons les classes recensées (discours qui compose chaque classe) ; le deuxième concerne l'analyse des profils des AED en fonction de leur discours sur la dimension épistémologique (en rapport avec le savoir), la dimension praxéologique et sur les facilités et les difficultés auxquelles se confrontent.

Les réponses obtenues à l'aide du guide d'entretien ont été classées en quatre thématiques : savoirs et intervention (1), pratiques pédagogiques (2), disciplines et formations/cursus (3) et vie scolaire (4).

Nous prenons appui sur les travaux de B. Charlot (1999) et sur ceux de P. Cappiello, P. Venturini et P. Schneeberge (2018) concernant le cadre méthodologique. Ainsi, nous procédons, dans un premier temps, à une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) où nous essayerons de découvrir le sens des classes en prenant appui sur l'ensemble de données (mots) fournis dans chaque classe ainsi que le lien entre ces classes. Dans un deuxième temps, nous utilisons une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) qui catégorisent les informations relatives aux pratiques des AED afin de les comparer et de comprendre leur sens au niveau horizontal (axe désordonné) et au niveau vertical (axe des apsides) ainsi que de mettre en perspective les oppositions, le rapprochement et les distances.

²⁶ Pour la faciliter, nous avons d'abord construit le tableau *supra* afin d'y mettre les disciplines et les niveaux scolaires pris en charge, les disciplines qui posent des difficultés et celles qui présentent une facilité, le lieu d'investigation (nom du collège), la formation et l'expérience des AED.

²⁷ Les variables ont été traitées sous cette forme dans le logiciel « *I LZ *AED_1²⁷ *Col BV *Cur Sc *Exp_1 *Fc_Mth *Df_H ». Cette suite demande au logiciel de chercher, dans l'entretien effectué par « LZ », chez l'AED 1 (le numéro change en fonction du numéro de l'AED, du collège (Boris Vian selon l'exemple) et des éléments qui caractérisent l'AED en fonction de son cursus, des ses expériences (en tant qu'AED et en tant qu'AED dans DeFa), de sa facilité en mathématiques et de ses difficultés en histoire (les disciplines changent en fonction du discours fait par l'AED).

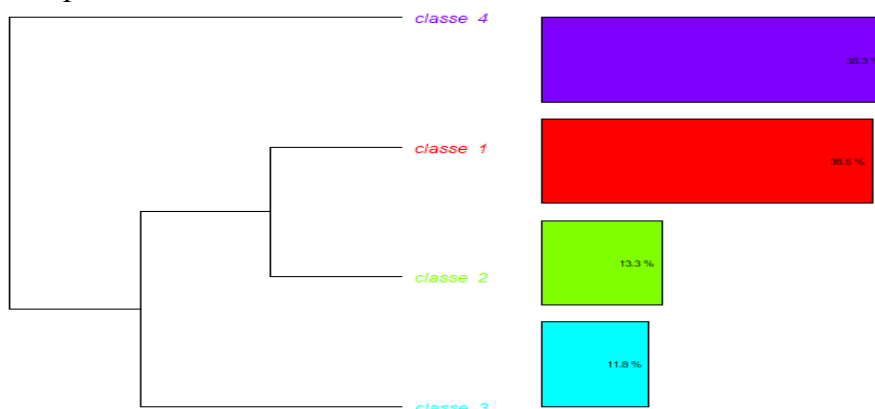
4.1. Analyse du lien, de la distance et de la proximité des AED avec le savoir selon les résultats selon la Classification Méthode Reinert

Les résultats seront présentés sous forme de dendrogrammes/illustrations pour des raisons de visibilité et de lisibilité.

Les classes identifiées ont été nommées en fonction des mots qui sont apparus dans le dendrogramme (disposition des mots dans chaque classe de manière descendant) de la CHD.

Ainsi, les quatre champs lexicaux recensés sont :

- La classe 1 (en rouge) renvoie à l'intervention des AED « Savoirs et Intervention » ;
- La classe 2 (en vert) montre leur discours sur leurs pratiques et les supports pédagogiques utilisés « Pratiques pédagogiques » ;
- La classe 3 (en bleu lagon) désigne les disciplines enseignées et celles de référence (cursus de formation) « Disciplines et Formations/Cursus » ;
- La classe 4 (en violet) indique des éléments de la vie scolaire et de la formation dans le cadre du dispositif « Vie scolaire ».



**Figure 3 : Dendrogramme de la répartition des classes
Présentation des résultats de la Classification CHD -. Méthode Reinert (1983)**

La classe 1 « Savoirs et Intervention » et la classe 2 « Pratiques pédagogiques » sont groupés et se rapprochent sur certains éléments²⁸ (compréhension, outils, révisions, réalisation, question, réponse, modélisation, transformation, etc.). Ces deux classes sont corrélativement liées mais statiquement elles ne sont pas identiques, étant donné que la classe 1 (36.5%) fait plus que le double de la classe 2 (13.3%). Les pourcentages peuvent révéler ou ne pas révéler du sens mais ce qui est sûr c'est que les classes 1 et 2 sont liées étant donné que les supports et les pratiques dans le cadre de l'aide aux devoirs donnent à voir les modalités de l'intervention des AED mais aussi rendent compte des effets, qu'ils soient positifs ou négatifs, sur leur intervention et sur leur place dans la chaîne transpositive. Cependant, nous remarquons que la classe 4 (38.3%) est isolée étant donné qu'elle n'a pas directement la même racine que les classes 1 et 2. Elle aborde plutôt des éléments institutionnels et normatifs de la vie scolaire, de manière générale, concernant le parcours des AED, leur formation en DeFa, leurs expériences que les pratiques effectives et le rapport aux savoirs (savant, à enseigner et enseigné). La classe 3, avec un pourcentage de 11.3, fonctionne de manière

²⁸ Ces éléments seront détaillés dans l'AFC.

distante avec les classes 1 et 2 mais établit un lien avec la racine étant donné qu'elle informe sur les disciplines de références des AED, leur motivation, leurs difficultés et leur facilité vis-à-vis de telle ou telle discipline. De ce fait, nous pouvons dire qu'il existe bien un hiatus entre formation initiale, formation en DeFa et discipline prises en charge dans le cadre des pratiques des AED dans ce dispositif.

4.2. Analyse en fonction de la disposition des profils et des variables

La lecture du schéma *infra* se fera en fonction de deux axes : l'axe vertical dans le but de cerner l'emplacement et les profils des répondants en fonction des caractéristiques discursives des entretiens et l'axe horizontal pour synthétiser les oppositions et les rapprochements en rapport avec les variables²⁹ étoilées. Celles-ci ont été projetées dans le schéma pour étudier le lien entre ces variables et les AED qui interviennent dans tel ou tel collège.

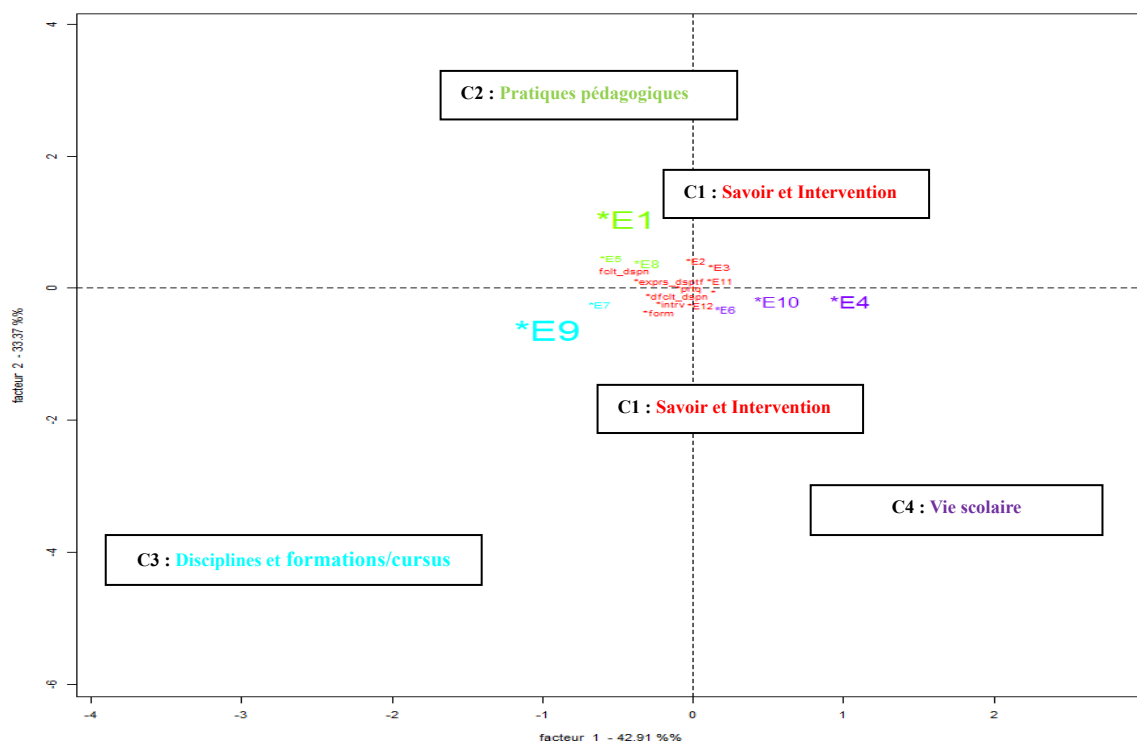
Le schéma plus loin fait apparaître des oppositions et des associations très intéressantes entre les AED eux-mêmes et l'AED et le rapport, difficile ou facile, aux disciplines. En effet, le schéma permet d'observer qu'il y a bel et bien « une confrontation³⁰ » entre le rapport au(x) savoir(s) de l'AED en termes de facilité et de difficultés à aborder une discipline ou à préparer son intervention en fonction du contenu des disciplines. Or, ce lien reste incompréhensible en ce sens qu'il est difficile d'en cerner tous les contours et les éléments d'influence en matière de cursus, de formations effectuées dans le cadre du dispositif, d'harmonisation ou non avec l'enseignant/référent, de besoins des élèves et de maîtrise ou de non maîtrise du savoir d'une discipline.

Si nous analysons la manière dont les discours des AED sont présents sur les axes de la figure ci-dessous, nous distinguons quatre types de discours : le premier discours met en scène (E11³¹, E12, E2, E3) le vocabulaire qui relève de l'intervention dans les séances d'accompagnement, des difficultés éprouvées (notamment en français) et des facilités (en mathématiques et en anglais en l'occurrence) par rapport aux contenus (savoir) des disciplines enseignées. Le deuxième discours donne de la valeur à la pratique pédagogique de manière diagonalement ascendante par rapport au point central (E5, E8 et E1), avec une conception de type positiviste. Le troisième discours illustre un discours sur le lien existant ou non entre les disciplines enseignées et les disciplines de formation (E7, E9). Le quatrième discours se caractérise par des termes institutionnels et normatifs de la vie scolaire.

²⁹ Les éléments associés aux variables changent en fonction du numéro de l'AED, du collège et des éléments qui caractérisent les AED en termes de contexte d'investigation, de cursus (scientifique ou littéraire), d'expérience (d'un an à cinq ans), de disciplines (Histoire « H », français « Fr » ...), de facilités et de difficultés.

³⁰ La classe 1 figure sur les quatre parties du schéma avec un lien fort avec la classe 3 et ordinaire avec la classe 2 mais moins important avec la classe 4.

³¹ Le « E » renvoie à l'entretien et les chiffres³¹ de 1 à 12 correspondent au discours de l'AED qui a participé à cet entretien.



**Figure 4: Dendrogramme de la disposition des profils en fonction des variables étoilées
Présentation des résultats de l'AFC - Méthode Reinert (1983)**

Analysons à présent les relations entre les AED en fonction de leur répartition sur le schéma au niveau horizontal et au niveau vertical. Ces relations prennent comme repère les variables. Il faudrait noter que plus on a une zone centrale, moins on a de profils qui ont un discours sur les difficultés éprouvées dans la pratique de devoirs-faits. C'est-à-dire que les profils dans les collèges investigués sont en lien, plus au moins corrélatif pour certains, avec les variables³² précitées à l'instar de (E2, E3, E5, E8). Les AED qui ont adopté un discours conforme aux variables sont (E11, E12). Cela peut être expliqué à travers les années d'exercice de leur fonction en tant qu'AED qui varie de 2 à 5 ans mais aussi de leur expérience dans le cadre de DeFa qui varie de 1an à 4ans. Dans ce sens, nous apercevons que la zone centrale est occupée par l'E12 vu son expérience en tant qu'AED (3ans) et en tant qu'AED dans le dispositif (1 an). Ce qui veut dire que sa pratique de «devoirs-faits» ou sa pratique dans l'accompagnement dans les disciplines prises en charge est révélatrice des difficultés auxquelles les AED sont confrontés et sur l'intervention comme le montre les proximités avec les variables³³. L'E11, qui a 5 ans d'expérience en tant qu'AED et 4 ans dans le dispositif se rapproche plus de la variable expérience étant donné que son discours porte principalement sur l'expérience en rapport avec l'intervention et le savoir enseigné. L'E2 et E3, vu leur distance avec les variables, ont des facilités. Cela se justifie à travers leur parcours de formation/cursus (Licence) mais également la correspondance entre disciplines prises en charge « histoire, français, anglais, SVT pour l'E2 et mathématiques, anglais, français, SVT,

³² « Cur » pour « cursus », « Exp » pour « expérience », « Fc » pour « facilités » et « Df » pour « difficultés ».

³³ (Cur_Sc *Exp_1 *Fc_Mth *Df_H).

histoire-géographie pour l'E3». Ces disciplines sont en adéquation avec leur formation/cursus initial(e) et se situent dans leur zone de confort. Le rapport au savoir savant et le savoir enseigné sont en symbiose mais ce rapport ne dit rien des transformations et des mutations qu'ont subies les savoirs. Toutefois, l'E2 n'éprouve que des difficultés infimes en rapport avec certains savoirs mis en jeu notamment en français et en anglais. En revanche, nous remarquons que les AED (E9, E10, E1 et E4) s'éloignent de la zone centrale et, par conséquent, sont en décalage avec les variables mais aussi en opposition en eux en tce qui concerne le discours³⁴. Autrement dit, l'E9, sur les deux axes horizontal et vertical, a un discours plutôt sur les disciplines que sur les pratiques pédagogiques, sur les interventions et sur les prescriptions du dispositif. L'E1 adopte un discours sur la pratique pédagogique mais non sur la transformation du savoir et sur le dispositif. On se demande alors si les E9 et E1 n'ont pas connaissance du savoir savant et du savoir à enseigner dans le cadre du dispositif ou s'ils ont été formés pour accompagner les élèves dans le cadre de ce dispositif. En effet, malgré leur cursus de formation (E9 : licence en ingénierie de santé/ E1 : *Master* Management et Economie, leur expérience dans le cadre de DeFa (de 2 mois à 1 an) ne leur permet pas d'avoir un discours sur les pratiques, sur les interventions, sur la modélisation et sur la transmission des savoirs. Le E9 a plutôt un discours sur les disciplines enseignées, maîtrisées (matières scientifiques) et non maîtrisées (français). Par contre, même si on constate que l'E9 trouve des difficultés à accompagner les élèves en Français, il/elle accompagne les élèves à effectuer les devoirs de français.

Devant les distances et les rapprochements, des AED trouvent des difficultés à pratiquer un savoir. Le discours sur les difficultés est d'autant plus important chez les profils du collègue Lucie Aubrac mais moins chez les AED des collègues Simone de Beauvoir et Boris Vian.

Cependant, nous avons pointé dans l'analyse a priori, la difficulté de certains AED qui n'arrivent pas à accompagner les élèves dans les matières scientifiques (physique, chimie et SVT) et qui transfèrent les élèves à d'autres collègues. Nous pensons à E7, qui accompagne des niveaux diversifiés (6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}) et qui a 2 ans d'expérience en tant qu'AED et en tant qu'AED dans le cadre du dispositif, mais transfère les 4^{ème} à ces collègues qui ont eu un parcours scientifique et ont, probablement, une méconnaissance des étapes pour passer d'un savoir-savant à un savoir enseigné voire appris. D'ailleurs, ce profil n'a pas été identifié dans le schéma. Un fait intéressant est à souligner à partir de ce cas. Les savoirs à transmettre par ces AED sont des savoirs supposés être maîtrisés ou en cours de maîtrise. Or, l'AED ne s'approprie pas les savoirs en jeu. La question de l'appropriation de ce savoir, celle de la préparation de l'intervention, de la formalisation du processus d'accompagnement en vue de faire apprendre ce savoir est posée. En conséquence, on peut avancer que le lien ou le passage d'un stade à un autre (du savoir-savant, en allant par le savoir à enseigner pour arriver au savoir enseigné) est en décalage dans ce cas et que l'analyse du rôle et de la tâche de l'AED mérite d'être approfondie pour pouvoir parler de positionnement de l'AED dans la chaîne transpositive Bachelardienne.

³⁴ L'E9 adopte un discours sur la formation et sur les disciplines qui prises en charge et qui provoquent des difficultés ou une facilité. L'E10 et l'E4 ont un discours plutôt institutionnel sur la vie scolaire, le vécu scolaire et sur les formations proposées dans le cadre de ce dispositif. Le discours de l'E1 porte principalement sur les pratiques pédagogiques. Son discours ne se centrait pas sur des éléments de formations de vie scolaire.

4.3. Éléments et pistes de discussions et de réflexions consécutifs à l'analyse

Deux questions de la réflexion didactique ont été abordées : la question de l'appropriation du savoir-savant et celle de la modélisation et de la mutation des contenus. C'est pour cette raison que nous avons inscrit cette contribution dans le champ des réflexions menées par J.-P. Astolfi (2008), par J.-F. Halté (1989, 1992), par J.-L. Martinand (1994, 2001), et par Y. Chevallard (1985/1991)) en vue d'étudier le rapport au(x) savoir(s) du *sujet épistémique* (AED). Plusieurs éléments agissent sur le rapport aux savoirs. Si l'on se place du point de vue de l'AED, il nous semble que cette analyse permet de déterminer quelques éléments signifiants pour expliquer la position de l'AED dans la chaîne transpositive en lien avec ses pratiques. Ces éléments devraient s'expliquer en fonction de la maîtrise du savoir, du parcours de formation, de l'expérience en DeFa, des spécificités des tâches attribuées à l'AED, de la relation avec le système didactique principal (Johsua et Félix, 2002) et de l'absence de formation en DeFa. Ce sont autant de facteurs qu'il est indispensable de ne pas les négliger lorsque l'on étudie ou que l'on se questionne sur le rapport au(x) savoir(s) de ces sujets pour pouvoir les positionner. De ce fait, quatre profils d'AED, avec des niveaux de maîtrise des contenus variés, ont été retenus :

- Le premier profil est celui qui fait l'interaction et intervient dans les devoirs alors qu'il ne s'en sente pas capable ou qu'il ne maîtrise pas les contenus en jeu. Mais il adopte des alternatives pour effectuer la tâche ;
- Le deuxième profil d'AED est un sujet qui se situe dans une position confortable. Il fait interaction et adopte des pratiques de manière aisée parce qu'il maîtrise le contenu même lorsqu'il y a une diversité de niveaux (cohérence entre sa formation et les disciplines prises en charge) ;
- Le troisième profil adopte une autre démarche. Il s'agit d'une stratégie d'évitement lorsque le savoir en jeu pose problème. L'alternative consiste à transférer les élèves à d'autres collègues pour les accompagner dans certaines disciplines ou demande de l'aide à un autre AED, à l'enseignant/référent ou à d'autres enseignants. Cependant, il/elle ne progresse pas dans son rapport au savoir, ne le modifie pas et ne cherche pas à découvrir le savoir à enseigner ;
- Le quatrième profil se trouve dans une situation que nous pouvons qualifier de « paradoxe disciplinaire » dans la mesure où il se trouve départagé entre des disciplines maîtrisées et d'autres non maîtrisées, mais respecte son contrat didactique.

Les éléments identifiés à travers l'analyse nous permettent d'avancer qu'ils pourraient être source de réussite ou d'échec dans la transmission et dans la pratique du savoir par les AED. Ces derniers se trouvent dans une situation complexifiée par des facteurs externes (prescriptions institutionnelles du dispositif, recrutement sur la base du volontariat, formations initiales, plus ou moins adéquates, formations occasionnelles aux DeFa, etc.) et des facteurs internes (maîtrise ou non maîtrise du contenu, connaissance ou méconnaissance de l'aspect épistémologique de la transposition didactique, liaison entre le système didactique principal et auxiliaire, etc.).

Conclusion

Étudier le rapport au savoir des AED selon la théorie de la transposition didactique nous

semble encore plus complexe, et dépend de plusieurs facteurs, notamment des incidences et des contours pouvant influencer sur la relation, à la fois, entre élève, enseignant et AED puisque les rôles des deux derniers se rejoignent, le premier dans le contexte de la classe qui représente le système didactique principal (SDP) et les contextes associés à celui-ci, internes ou externes à l'institution scolaire, comme l'activité « aide aux devoirs », sont significatifs d'un système didactique auxiliaire (SDA). Ces indices pourraient être en fonction, d'une part, de la maîtrise ou de la non maîtrise du savoir de la part des AED et des étapes de sa mutation pour qu'il soit enseignable et apprenable dans le cadre de l'objet « aide aux devoirs » ; d'autre part, des ressources de savoir disponibles, des modalités et conditions de transmission et d'acquisition, de la conformité ou du décalage des savoirs à enseigner, ainsi que du degré de collaboration entre enseignant et AED.

La question du positionnement de l'AED dans le schéma transpositif et de son rapport au(x) savoir(s) légitime bien cette interrogation sur sa capacité à transformer un savoir et son emplacement dans ce schéma transpositif. De ce fait, la place et le rapport au savoir de l'AED confirment l'hypothèse, discutable et contestable évidemment, selon laquelle l'AED se situe dans la transposition interne dans la mesure où son accompagnement et son enseignement, occasionnellement, sont corrélativement liés au système didactique principal même si c'est de manière indirecte. Les résultats valident en effet, nos deux hypothèses et notre question générale selon laquelle la pratique des AED relève du système didactique principal et ils devraient se positionner au niveau du « savoir à enseigner » et au niveau du « savoir enseigné ». L'absence d'harmonie entre l'enseignant/référent et l'AED pourrait contribuer à accroître les difficultés d'accompagnement des AED et celles des élèves lors de l'effectuation des devoirs. Ces difficultés pourraient compromettre l'application cohérente des attentes institutionnelles et pédagogiques de ce dispositif d'accompagnement. Ces aspects d'analyse des résultats obtenus par le biais d'entretiens semi-directifs méritent d'être poursuivis dans une réflexion plus large sur les possibilités d'impliquer l'AED dans la conception, la structuration et l'élaboration des contenus de l'objet d'enseignement et d'accompagnement (devoirs) mais aussi dans la coordination des modalités d'accompagnement « aide aux devoirs » en fonction de leurs formations initiales.

Les réflexions engagées autour de la transposition didactique par rapport aux AED serviront, nous l'espérons, comme point de départ nécessaire à la réflexion sur le système didactique dans le cadre d'un projet de formation professionnelle s'appliquant à ce dispositif.

Références bibliographiques

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.

Bardin, L. (2013). *L'analyse du contenu*. Paris : PUF.

Bautier, É. Et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

Caillet, V. et Sembel N. (2009). Point de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves. Dans : Rayou P. (dir.). *Faire ses devoirs* (p.35-70). Rennes : PUR.

- Cappiello, P., Venturini, P. et Schneeberger, P. (2018). Rapports aux savoirs d'élèves de seconde générale aux SVT et pratiques d'enseignement et d'étude en classe Étude de cas : l'apport sanguin aux muscles en activité. *Éducation et didactique*, n°12, 8-41.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dir.). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, n°12, 1, 73-111.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Familier_et_problematique.pdf
- Daunay, B. et Fluckiger, C. (coord.). (2011). Enfant, élève, apprenant. *Recherches en Didactiques*, n°11.
- Gobert, J., Guille-Biel Winder, C., Assude, T., et Millon-Faure, K. (2021). Statut des objets de savoir et essai de modélisation du dispositif « devoirs-faits ». *Education&Didactique*. n°15, 3, 47-63. URL : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.9164>
- Halté, J.F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, n°137-138, 23-38.
- Halté, J.F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 97-98, 171-192.
- Halté J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : P.U.F.
- Johsua, S. et Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, n° 141, 89-97.
- Laval, C. (2020). *Pratiques des AED dans le dispositif « Defa » : Schème de soutien dans l'interaction didactique de l'aide aux devoirs et (re)composition d'un dispositif à l'abandon*. [Mémoire de master inédit]. Lille, Université de Lille.
- Loubère, L. (2014). Le traitement des TICE dans les discours politiques et dans la presse. Présenté à 12èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02482574/document>
- Martinand, J.-L. (1991). *Approche de la didactique*. Paris, PUF.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans T. André (dir.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (p.17-24). Bruxelles : De Boeck.
- Mucchelli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives* (2° éd.). Paris : Seuil.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire, *Carrefours de l'éducation*, n°2, 22, 3-13. DOI : 10.3917/cdle.022.0003.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, VIII, 2, 187-198.
- Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.) *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Zaid, A. (2017). *Élaborer, transmettre et construire des contenus. Perspective didactique des dispositifs d'éducation et de formation en sciences et technologie*. Rennes : PUR.

Zaid, A. (2022). *Étude du dispositif « devoirs faits » : constructions et pratiques effectives*. Rapport de recherche de l'INSPE de l'Académie de Lille HdF, de l'Académie de Lille et de l'université de Lille.

Annexe : tableau de codage

Disciplines		Niveaux	Collège	Numéro d'entretiens	Formations /Cursus	Disciplines prises en charge	Expérience	
Difficultés	Facilités						AED	DeFa